

STEUNPUNT W.A.V.
E. Van Evenstraat 2 B
3000 LEUVEN
Tel. 016/28.32.39

FKO-Ministerieel Initiatief

PERSONEELSBELEID IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Een bevraging van directies uit het
vrij en officieel gesubsidiëerd onderwijs

Bart Van Hooreweghe
Inge Blondeel
Erik Henderickx
Peter van der Hallen

CIP Koninklijke Bibliotheek Albert I

Van Hoorweghe, Bart

Personeelsbeleid in het secundair onderwijs / Bart Van Hoorweghe, Inge Blondeel, Erik Hendericx, Pieter van der Hallen. - Leuven : Katholieke Universiteit Leuven. Hoger Instituut voor de Arbeid, 1992.

ISBN 90-71712-66-4.

D/1992/4718/18.

Onderwerpen : Arbeidsverhoudingen; Onderwijs, middelbaar.

Copyright (1992)

Hoger Instituut voor de Arbeid

E. Van Evenstraat 2E 3000 Leuven

Niets uit deze uitgave mag worden vervaelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

VOORWOORD

Directies van onderwijsinstellingen zien zich voor vele, soms grote uitdagingen geplaatst. Het opvoedingsproject, zoals dat uitgetekend werd door de inrichtende macht, moet onder hun leiding door de lokale schoolgemeenschap geconcretiseerd worden in een missie voor de eigen onderwijsinstelling. Dit zal overigens geen eenmalige opdracht blijken, maar een regelmatig terugkerende taak.

De realisatie van deze missie zal in belangrijke mate afhangen van de inzet en kwaliteiten van het personeel. Het inrichten van onderwijs is immers een zeer arbeidsintensieve activiteit.

Een professionele aanpak van dit personeel dringt zich op. Hiervoor kunnen, louter exemplarisch, een aantal redenen gegeven worden.

- De denaaltiteit leidt tot een daling van de leerlingpopulatie, waaruit een school kan recruteran. Dit brengt de scholen in concurrentie t.o.v. elkaar. Leerkrachten zullen het verschil maken.

- De snelle ontwikkelingen in onze samenleving stellen hoge eisen aan leerkrachten. Zij moeten bereid gevonden worden zich permanent bij te scholen en voortdurend aan hun vormingsinhouden te werken. Hoe stimuleer je dit ?

- De toegenomen mondigheid van alle onderwijsparticipanten en het verlies van vaste, duidelijk omschreven waarden vereist van leerkrachten een sterke persoonlijkheid. Hoe vind je zulke leerkrachten ? Hoe ondersteun je hen ?

- De soms minder competitieve lonen, gebrekkige werkzekerheid en geringe loopbaanperspectieven vormen evenveel hinderpalen om bekwame werknemers aan te trekken, te behouden en blijvend te motiveren. Wat doe je er aan ?

- De discussie over de basisopleiding en de begeleiding van leerkrachten 'on the floor' wijst minstens op een leemte, die tot nader order door de school zelf zal moeten gedekt worden. Hoe pak je dit aan ?

- Het is een verkeerde opvatting, typisch voor de non-profit, dat men voor allerlei uitdagingen kan blijven rekenen op het idealisme van werknemers. Aan dit idealisme zijn grenzen.

Toverformules die pasklare oplossingen bieden voor al deze problemen, zijn er niet. Iedere schoolleider zal op maat van zijn school zijn eigen personeelsbeleid gestalte moeten geven.

Een professionele aanpak hierbij vergt deskundigheid : inzicht in problemen en kennis van of ervaring met oplossingsstrategieën. Dit vraagt om een referentiekader, waardoor het domein van het personeelsbeleid bespreekbaar gemaakt wordt.

Dit onderzoek kan hiertoe een bijdrage leveren. Het werd mogelijk dankzij de financiering van het Fonds voor Fundamenteel Kollektief Onderzoek (op ministerieel initiatief).

Het project werd uitgevoerd binnen een interdisciplinair samenwerkingsverband tussen de Dienst Sociologie van het Rijksuniversitair Centrum Antwerpen (RUCA) o.l.v. prof. dr. E. Henderickx en het Hoger Instituut voor de Arbeid (KU Leuven) o.l.v. P. van der Hallen. Beide instellingen danken de Gemeenschapsminister van Onderwijs voor het in hen gestelde vertrouwen.

Voor hun constructieve opmerkingen tijdens het verloop van het onderzoek zijn we de leden van de 'Stuurgroep personeelsbeleid in het onderwijs' o.l.v. Dhr. Monard en de volgende (ex)directies ten zeerste erkentelijk : Mevr. Anné, Mevr. Verstedén, Dhr. Vertommen, Dhr. Coopmans, Dhr. Halsberghe, Dhr. Verheyen, Dhr. Vandervee en Dhr. Van Gerwe.

Tenslotte danken we de vele directies, die bereid gevonden werden om onze vragen hetzij mondeling, hetzij schriftelijk te beantwoorden.

Juni 1992,

Van Hooreweghe Bart,
Henderickx Erik,
van der Hallen Peter,
Blondeel Inge

INHOUD

Hoofdstuk 1 / Probleemstelling	1
1. Wat is personeelsbeleid ?	1
2. Personeelsbeleid in historisch perspectief	2
2.1 Personeelsbeheer	3
2.2 'Personeelsbeleid'	3
2.3 Personeelsmanagement	4
3. Human resources management : achterliggende visie en kritiek	5
4. Personeelsbeleid in het onderwijs	6
4.1 Overeenkomsten tussen scholen en bedrijven	6
4.2 Verschillen tussen scholen en bedrijven	6
5. Determinanten van personeelsbeleid in het onderwijs	7
5.1 Vanuit de omgeving	7
5.1.1 De socio-culturele omgeving	8
5.1.2 De politieke omgeving	8
5.1.3 De demografische omgeving	9
5.1.4 De economische (en technologische) omgeving	9
5.1.5 De onderwijsomgeving	10
5.2 Vanuit de school	11
6. Concrete probleemstelling	12

Hoofdstuk 2 / Ter illustratie	15
<hr/>	
1. Inleiding	15
2. SCHOOL A	16
2.1 Profiel van de school	16
2.2 Werving, selectie en benoeming	16
2.2.1 Personeelsplanning	16
2.2.2 Wervings- en selectieprocedure	16
2.2.3 Wervings- en selectiecriteria	17
2.2.4 Invloed van de inrichtende macht	18
2.2.5 Reaffectatie	18
2.3 Introductie	18
2.4 Evaluatie en begeleiding	19
2.4.1 Tijdelijke leerkrachten	19
2.4.2 Vastbenoemde leerkrachten	19
2.5 Na- en bijscholing	20
2.6 Verloning	20
2.7 Arbeidsstelsels	21
2.8 Ziekte	21
2.9 Uitstroom	21
2.10 Vakbond	22
3. SCHOOL B	22
3.1 Profiel van de school	22
3.2 Werving en selectie	23
3.2.1 Personeelsplanning	23
3.2.2 Wervings- en selectieprocedure	23
3.2.3 Wervings- en selectiecriteria	23
3.2.4 Invloed van de inrichtende macht	24
3.2.5 Reaffectatie	24
3.3 Introductie	24
3.4 Evaluatie en begeleiding	24
3.4.1 Tijdelijke leerkrachten	24
3.4.2 Vastbenoemde leerkrachten	25
3.5 Na- en bijscholing	25
3.6 Verloning	26
3.7 Arbeidsstelsels	26
3.8 Ziekte	27
3.9 Uitstroom	27
3.10 Vakbond	27

4.	SCHOOL C	28
4.1	Profiel van de school	28
4.2	Visie	28
4.3	Werving, selectie en benoeming	29
4.4	Introductie	29
4.5	Evaluatie en begeleiding	29
4.6	Na- en bijscholing	29
4.7	Verloning	30
4.8	Arbeidsstelsels	30
4.9	Ziekte	30
4.10	Uitstroom	31
4.11	Vakbond	31
5.	SCHOOL D	31
5.1	Profiel van de school	31
5.2	Werving, selectie en benoeming	32
5.2.1	Personeelsvoorziening	32
5.2.2	Wervings- en selectieprocedure	32
5.2.3	Wervings- en selectiecriteria	32
5.2.4	Reaffectatie	33
5.3	Introductie	33
5.4	Evaluatie en begeleiding	33
5.5	Na- en bijscholing	33
5.6	Verloning	34
5.7	Arbeidsstelsels	34
5.8	Ziekte	34
5.9	Uitstroom	35
5.10	Vakbonden	35
6.	SCHOOL E	35
6.1	Profiel van de school	35
6.2	Werving, selectie en benoeming	36
6.2.1	Wervings- en selectieprocedure	36
6.2.2	Wervings- en selectiecriteria	36
6.2.3	Invoel van de inrichtende macht	36
6.2.4	Reaffectatie	37
6.3	Introductie	37
6.4	Evaluatie en begeleiding	37
6.4.1	Tijdelijke leerkrachten	37
6.4.2	Vastbenoemde leerkrachten	37
6.5	Na- en bijscholing	37
6.6	Verloning	38
6.7	Arbeidsstelsels	38
6.8	Ziekte	38

6.9	Uitstroom	38
6.10	Vakbond	38

Hoofdstuk 3 / Respons en representativiteit van de schriftelijke survey	41
--	-----------

1.	Inleiding	41
2.	Steekproef	41
3.	Respons	42
4.	Representativiteit	43

Hoofdstuk 4 / Profiel van de onderwijsinstellingen	47
---	-----------

1.	Inleiding	47
2.	Directie	47
3.	Personeel	50
3.1	Stafpersoneel	50
3.2	Leerkrachten	51
3.3	Ander personeel	53
4.	Leerlingen	53
4.1	Aantallen	53
4.2	Geslacht	55
5.	Onderwijsvorm en -type	55
6.	Lestijden	56

Hoofdstuk 5 / Visie op de personeelsfunctie	59
--	-----------

1.	Beheer of beleid	59
2.	Relatief belang	60
3.	Aandachtspunten	62

Hoofdstuk 6 / Personeelsvoorziening

65

- 1. Inleiding 65
- 2. Werving 66
 - 2.1 Omvang wervingsacties 66
 - 2.2 Recruteringsproblemen op de arbeidsmarkt 67
 - 2.3 Recruteringskanalen 70
- 3. Selectie 71
 - 3.1 Selectieprocedure 71
 - 3.2 Selectiecriteria 72
- 4. Reaffectatieperikelen 76
 - 4.1 Omvang 76
 - 4.2 Problemen 76
 - 4.3 Vermijden 78

Hoofdstuk 7 / Introductie

81

- 1. Inleiding 81
- 2. Procedure 82
 - 2.1 De eerste week : informatief en/of vormend 82
 - 2.2 Over een langere periode : begeleiding 83
- 3. Verschillen tussen scholen 85

Hoofdstuk 8 / Evaluatie van leerkrachten

87

- 1. Inleiding 87
- 2. Doelstellingen 88
- 3. Procedure en hulpmiddelen 89
 - 3.1 Functioneringsgesprekken 89
 - 3.2 Bijwonen van lessen 90
 - 3.3 Prestatiebeoordeling 91
 - 3.3.1 Tijdelijken 91
 - 3.3.2 Vastbenoemden 92

3.4	Analyse beoordelingsformulieren	93
3.4.1	Beoordelingscriteria	93
3.4.2	Onderwerpen	96
3.4.3	Beoordelaar	97
3.4.4	Vorm	97

Hoofdstuk 9 / Vorming

1.	Inleiding	103
2.	Procedure	104
3.	Vormingsaanbod	106
4.	Deelname	106
5.	Behoeften directie	107

Hoofdstuk 10 / Loopbaan beleid

1.	Inleiding	109
2.	Middenmanagers	111
3.	Stafmedewerkers	112
4.	Arbeidsstelsels en vaste benoeming	114
4.1	Arbeidsstelsels	114
4.2	Vaste benoeming	115
5.	Uitstroom	117
5.1	Terbeschikkingstelling	117
5.2	Uitstroom via reäffectatie	118
5.3	Spontane uitstroom	118
5.4	Gedwongen ontslag	119
5.5	Outplacement	120

Hoofdstuk 11 / Verloning**123**

-
1. Inleiding 123
 2. Loon naar werk 123
 3. Aantrekkelijkheid van lonen 126
 4. Alternatieve verloning 127

Hoofdstuk 12 / Vakbonden**129**

-
1. Inleiding 129
 2. Syndicalisatiegraad 129
 3. Houding directie 130
 4. Domeinen van samenwerking 132

Hoofdstuk 13 / Personeels'zorg' en ziekteverzuim**135**

-
1. Inleiding 135
 2. Burnout 135
 3. Ziekteverzuim 136

Hoofdstuk 14 / Schoolcultuur en personeelsbeleid**139**

-
1. Inleiding 139
 2. Typologie van Marx 139
 - 2.1 De segmentale school 140
 - 2.2 De lijn-staforganisatie 140
 - 2.3 De collegiale organisatie 140
 3. Hypothese : samenhang met de personeelsfunctie 141
 4. Segmentale en niet-segmentale scholen 141
 5. Samenhang met personeelsfunctie 145

Hoofdstuk 15 / Effectiviteit van personeelsbeleid

153

1. Inleiding 153
2. Rangordering van scholen 153
3. Effect op arbeidsbeleving van leerkrachten 164

Hoofdstuk 16 / Samenvatting, besluiten en adviezen

173

1. Het onderzoeksproject 173
2. Besluiten en aanbevelingen
 - 2.1 Personeelsbeleid is belangrijk 174
 - 2.2 Ruimte voor personeelsbeleid bestaat, maar is beperkt 174
 - 2.3 In de praktijk vooral personeelsbeheer 174
 - 2.4 Behoeft aan vorming bij directies 175
 - 2.5 Personeelsadministratie delegeren 175
 - 2.6 Recruteringsproblemen actief aanpakken 176
 - 2.7 Deskundige selectieprocedure 176
 - 2.8 Reaffectatie niet te verzoeken met lokaal personeelsbeleid 177
 - 2.9 Vaste benoeming : afschaffen of er positief mee omgaan ? 177
 - 2.10 Degelijke introductie en opvolging van nieuwe leerkrachten : een noodzaak 177
 - 2.11 Functioneringsgesprekken : een aanrader als je tijd hebt 179
 - 2.12 Een zwaar beoordelingssysteem is nu niet zinvol 179
 - 2.13 Werken aan een navormingsbeleid op maat van de eigen school 180
 - 2.14 De vlakke loopbaan van leerkrachten moet doorbroken worden 180
 - 2.15 Terbeschikkinggestelden optimaal inzetten 181
 - 2.16 Meer informatie over gedwongen ontslag 181
 - 2.17 Outplacement (ook financieel) mogelijk maken 182
 - 2.18 Een billijke loonspanning creëren 182
 - 2.19 Hoge betrokkenheid van personeel bij besluitvorming is een aanrader 183
 - 2.20 Van administratieve gezondheidsdienst naar dienst voor bedrijfsgezondheidszorg 183
 - 2.21 De schoolcultuur is van belang 184
 - 2.22 Een aanduiding van het belang van personeelsbeleid 185
 - 2.23 Scholen verschillen slechts in beperkte mate volgens grootte 185
3. Algemeen besluit 185

Bijlagen**187**

Bijlage 1 / Samenvatting van de gemeenschappelijke vragen uit de mondelinge
interviews

189

Bijlage 2 / Schalen HIVA-enquête leerkrachten

201

Bijlage 3 / Vragenlijst van de schriftelijke survey

207

Bibliografie**235**

HOOFDSTUK 1

PROBLEEMSTELLING

In dit hoofdstuk geven we een schets van wat onder personeelsbeleid begrepen wordt. We gaan hierbij o.a. wat dieper in op de recentste stroming, het 'Human Resources Management'. De meeste inzichten komen uit de bedrijfswereld. We stellen ons dan ook de vraag of deze vertaalbaar zijn naar het onderwijsveld toe. Het personeelsbeleid is geen losstaand werkdomein. We schetsen enkele beïnvloedende factoren, zowel binnen de school zelf als in haar omgeving. We besluiten dit hoofdstuk met de concrete probleemstelling, waarop dit onderzoek een antwoord wenst te bieden.

1. Wat is personeelsbeleid ?

Beleidsvorming en -voering binnen een arbeidsorganisatie wordt algemeen omschreven als het ontwikkelen van doeleinden, instrumenten en activiteiten op korte én lange termijn, gericht op het efficiënt en effectief functioneren van deze organisatie in een snel evoluerende omgeving. Het nastreven van effectiviteit impliceert dat acties geëvalueerd en bijgestuurd (kunnen) worden.

Personeelsbeleid in 't bijzonder omvat de beleidsvorming en beleidsvoering ten aanzien van de sociale en de personeelsvraagstukken in een arbeidsorganisatie. Personeelsbeleid vormt een wezenlijk onderdeel van het totale beleid van een organisatie. Net als andere beleidsdomeinen, zoals het onderwijskundige, het financiële en het materiële, ontleent het zijn belang aan de mate waarin het (ook) bijdraagt tot de verwezenlijking van de missie van een organisatie. In essentie zal men de talenten van mensen trachten te benutten en deze richten op het realiseren van de doelstellingen van de organisatie. Hierbij zal al dan niet bewust met een aantal waarden rekening gehouden worden (kwaliteit van de arbeid, respect voor het privé-leven van de werknemer, gelijkwaardigheid van man en vrouw, principiële basisvertrouwen, enz.).

Theoretisch kan er een externe en interne component aan personeelsbeleid onderkend worden. De externe component verwijst naar die vraagstukken, die voortvloeien uit de interactie tussen de organisatie en haar omgeving : de beschikbaarheid van bepaalde kwalificaties op de arbeidsmarkt, regelgeving van over-

heidsinstanties, ... De interne component omvat problemen die in de organisatie zelf gestitueerd kunnen worden : een concrete functie-omschrijving bijvoorbeeld. Beide componenten zijn nauw met elkaar verweven.

In essentie kan het personeelsbeleid terug gebracht worden tot een beperkt aantal aandachtspunten of werkvelden : functievorming en -studie, personeelsvoorziening, personeelsevaluatie, loopbaanontwikkeling en beloning zijn de belangrijkste. De wijze waarop deze ingevuld worden, zal o.a. verschillen naargelang de visie op personeelsbeleid. In de hoofdstukken 6 t.e.m. 13 geven we samen met de beschrijving van de onderzoeksresultaten een concrete invulling aan deze werkdomeinen.

2. Personeelsbeleid in historisch perspectief

De invulling van de personeelsfunctie is aan evolutie onderhevig (gewees). De discussie werd en wordt vooral gevoerd binnen de profit-organisaties. Er kunnen diverse stromingen onderscheiden worden. Vloeberghe en Lange (1992) bijvoorbeeld ontwikkelden recent een vierdelige typologie, waarbij de samenhang tussen het personeelsbeleid en het algemeen (strategisch) ondernemingsbeleid centraal staat. Ze maken het volgende onderscheid :

- een 'vlak' personeelsbeleid : er is sprake van een louter administratieve relatie;
- een 'volgend' personeelsbeleid : het personeelsbeleid is een afgeleide van het algemeen beleid. Het is er volledig ondergeschikt aan (éénrichtingsverkeer);
- een 'vooruitstrevend' personeelsbeleid : er is een wederzijdse gelijkwaardige relatie tussen de strategische beleidsvorming en het zelfstandig geformuleerde personeelsmanagement (tweerichtingsverkeer);
- een 'verweven' personeelsbeleid : er is een nauwe integratie tussen algemeen beleid en personeelsbeleid; beide zijn moeilijk van elkaar te scheiden; de eindverantwoordelijkheid voor personeelsmanagement vormt een integraal onderdeel van de taken van het (top)management.

Wij houden het bij drie uitingsvormen, die niet alleen na elkaar ontstaan zijn, maar nog steeds naast elkaar bestaan. We vertalen de modellen onmiddellijk naar een onderwijsomgeving, ons hierbij o.a. basierend op Van der Krogt (1989). In onze verdere analyse zijn we vooral geïnteresseerd in het onderscheid tussen 'beheer' en 'beleid'. In het kader van dit inleidende hoofdstuk kunnen we echter niet voortbij gaan aan datgene wat recent nogal furore maakt in bedrijven : het personeelsmanagement, liest dan nog onder de vlag van het 'Human resources management'.

2.1 Personeelsbeheer

Een beheersmatige en aanpassingsgerichte opvatting over de personeelsfunctie overheerst : de werknemer moet zich zo goed mogelijk kunnen aanpassen aan de organisatie.

De kernactiviteiten van het personeelsbeheer zijn driedelig : werven en selecteren, toepassen van de reglementeringen, individuele problemen van leerkrachten oplossen.

Het gaat om een reactief beleid : er wordt enkel opgetreden bij problemen. Het gaat tevens om een deelbeleid, dat wat los staat van andere beleidsdomeinen (zoals het financiële, het materiële). Naar het personeel toe een echt beleid voeren, wordt eigenlijk niet zo belangrijk geacht. De andere domeinen baren de directie meer kopzorgen.

De directeur staat in voor de interpretatie en toepassing van de reglementen, hierin eventueel bijgestaan door administratieve medewerkers. Het gaat meestal om routinezaken, zoals de verdeling van de uren, opvulling van vacatures, beoordeling van te benoemen leraren, enz.

2.2 Personeels'beleid'

Personeels'beleid' (als stroming) impliceert een plannatiger pro-actieve invulling, een verbreding en een verzelfstandiging van de personeelsfunctie.

Er is meer sprake van een beleidsplan met doelstellingen, middelen, acties op korte en middellange termijn. Dit beleidsplan is een afgeleide van het opvoedingsproject van de school. Het personeelsbeleid is er vooral op gericht een korps te creëren, dat past bij het onderwijs en de school.

Het personeelsbeleid is meer omvattend : ook aan loopbaanbeleid, vorming, organisatie-ontwikkeling, enz. wordt aandacht besteed.

Het is tevens pro-actief : ontwikkelingen en problemen in de personeelsfunctie probeert men te voorzien. Er wordt dan ook meer aandacht besteed aan een signaliserings- en beoordelingssysteem, een uitgebreide personeelsadministratie, functioneringsgesprekken, ... Er wordt veel energie geïnvesteerd in communicatie (overleg, voorlichting, besluitvorming), omdat er vanuit gegaan wordt dat dit voor de medewerkers motiverend werkt.

Er is sprake van een soort vermaatschappelijking van de personeelsproblematiek : thema's zoals participatie, kwaliteit van de arbeid, werkoverleg doen hun intrede.

De personeelsfunctie wordt apart georganiseerd : in het takenpakket van een of meerdere leden van de schoolleiding wordt uitdrukkelijk melding gemaakt van een portefeuille 'personeel en organisatie'. Medewerkers uit de administratie of het leerkrachtenkorps, die blijf geven van kwaliteiten op dit gebied, worden ingeschakeld als 'specialisten' of stafmedewerkers (bijvoorbeeld voor de organisatie van het onthaal van nieuwe leerkrachten).

2.3 Personeelsmanagement

De cultuur wordt zakelijker : no-nonsense a.u.b. ! De realisatie van de doelstellingen van de school staan centraal.

Het personeelsbeleid is echter niet zondermeer een afgeleide van het onderwijsbeleid. Het dient geïntegreerd te zijn in een globale visie of missie m.b.t. de school. Het stelt duidelijke randvoorwaarden aan dit onderwijsbeleid. Je kunt spreken van een geïntegreerd schoolbeleid, dat meer is dan de loutere optelsom van het financieel, onderwijskundig en personeelsbeleid.

De zorg voor het personeel wordt ernstig genomen op alle niveaus van de schoolleiding. Het maakt een wezenlijk onderdeel uit van het sturen van de school. De volle verantwoordelijkheid voor het personeelsbeleid wordt opnieuw opgenomen door lijnfunctionarissen : algemene directie, werkplaatsleiders, ... Zij laten zich eventueel ondersteunen en adviseren door stafmedewerkers.

Een plannatige aanpak, ook op lange termijn, is noodzakelijk. Activiteiten worden tijdig geëvalueerd op hun effectiviteit en efficiëntie en bijgestuurd (management).

Het personeelsbeleid dient te steunen op een consistent en samenhangend stelsel van instrumenten en technieken.

'Human Resources Management' (HRM) is de vlag waaronder deze laatste stroming zich sedert het begin van de jaren '80 in de bedrijfswereld aandient, zij het dan wel in de eerste plaats als een verschuiving in het denken en niet zozeer als een verandering in het handelen (zie bijvoorbeeld Ramioul en Van Hooitegem, in : Kluymans, 1989). HRM valt onder wat Vloeberghs 'verweven' personeelsbeleid noemt.

Sommigen onderscheiden een 'harde' en een 'zachte' variant (Kluymans, 1991). In de harde variant bepalen markteisen de organisatiestrategie. Er wordt m.a.w. 'van buiten naar binnen' geredeneerd. Personeel is een productiemiddel waarvan de waarde functie is van haar bijdrage aan de strategie. Niet de mens staat centraal, wel de organisatie en haar doelen. Vaak wordt een gedifferentieerd personeelsbeleid gevoerd : HRM voor de kaders en personeelsbeheer voor de rest.

In de zachte variant staat de optimale benutting en ontplooiing van alle personeelsleden centraal. Het aanwezige personeel vormt het vertrekpunt : het bepaalt welke strategie wenselijk en haalbaar is. Voortdurende ontwikkeling van het personeel is zeer belangrijk. Zo wordt niet aangeworven voor een bepaalde functie, maar voor een loopbaan. Er is soms sprake van een aantal naïeve veronderstellingen : de 'moderne' werknemer is hooggekwalificeerd, ambitieus, gemotiveerd; de moderne organisatie heeft veel interessante functies aan te bieden, beschikt over grote autonomie, enz.

3. Human resources management : achterliggende visie en kritiek

Achter bovenstaande omschrijving van personeelsmanagement gaan een aantal hypothesen schuil. De belangrijkste voor HRM kunnen als volgt omschreven worden (o.a. Vloeberghs, 1989). Zij verklaren de term 'human resources'.

- Voor de organisatie zijn mensen cruciaal. Wellicht worden hun mogelijkheden (het potentieel) nog niet voldoende benut. Het personeelsbeleid kan zich hier op richten.
- De optimale ontwikkeling van de kwaliteiten van medewerkers komt het succes van de organisatie (altijd) ten goede.
- Mensen presteren beter indien zij zich kunnen identificeren met het grotere geheel waar zij deel van uit maken. Een 'corporate identity' is bijgevolg cruciaal.
- Er kan een evenwicht gevonden worden tussen de verwachtingen, wensen en eisen van de medewerkers en de verwachtingen, wensen en eisen van de (school)organisatie.
- Participatie van de medewerkers aan de besluitvorming verhoogt niet alleen de tevredenheid van de medewerkers, wat bijvoorbeeld door de 'human relations'-beweging benadrukt wordt. Het verhoogt ook de kwaliteit van de besluitvorming.
- De wens om maatschappelijk zinvol te functioneren en de behoefte aan zelfrealisatie zijn essentiële elementen van het mensbeeld.

In de wetenschappelijke literatuur rond HRM duiken een aantal kritische bedenkingen op (zie o.a. Kluytmans en Pauwe, 1991).

- HRM is geen eenduidig concept (zie bijvoorbeeld het onderscheid tussen de 'harde' en 'zachte' variant, Legge en Storey, 1989).
- De achterliggende mens-, organisatie- en maatschappij-opvattingen zijn onduidelijk en getuigen van een naïef optimisme. We geven enkele voorbeelden. Om prestaties van medewerkers te verklaren moet tevens rekening gehouden worden met variabelen uit de private levenssituatie. Op deze variabelen kan het bedrijf minder invloed uitoefenen.
- De integratie van personeelsbeleid in het algemeen beleid veronderstelt dat dit laatste duidelijk herkenbaar is. Is dit wel steeds zo (zie bijvoorbeeld Mintzberg)?

De arbeidsverhoudingen zijn zeker in België onderworpen aan historisch gegroeide regelingen. Deze kunnen de HRM-politiek doorkruisen.

- Er is slechts beperkt wetenschappelijk onderzoek aanwezig dat enig licht werpt op hoe het personeelsbeleid de facto in ondernemingen gestalte krijgt. Daaruit blijkt dat de vlag niet altijd de lading dekt (zie bijvoorbeeld Ramioul en Van Hooitegem, in : Kluytmans, 1989).

4. Personeelsbeleid in het onderwijs

Zijn ervaringen uit de bedrijfswereld zonder meer vertaalbaar naar non-profit-ondernemingen zoals scholen? Er zijn zowel overeenkomsten als verschillen tussen beide organisaties.

4.1 Overeenkomsten tussen scholen en bedrijven

- Elke organisatie ontleent zijn bestaansgrond aan de maatschappelijke functie die zij vervult. Voor scholen is dit het verzorgen van kwalitatief onderwijs. Het middelenbeleid, waaronder het personeelsbeleid, is gericht op het realiseren van deze missie. De samenhang tussen algemeen organisatiebeleid en personeelsbeleid is even dwingend in scholen als in bedrijven.
- Elke organisatie is op continuïteit gericht. Ook scholen trachten te 'overleven'.
- De interne sturing (inrichting, leiding) vertoont vaak overeenkomsten tussen organisaties, zowel binnen de non-profit-sector als in de bedrijfswereld.
- Doelmatigheid, opgevat als een optimale verhouding tussen kosten en opbrengsten, is in principe steeds van belang. Het is echter moeilijk om in een dienstverlenende organisatie een kosten-batanalyse uit te voeren.
- Hoe groter een organisatie, hoe meer kans op minder gunstige ontwikkelingen, zoals bureaucratisering, (steile) hiërarchie, taylorisme voor vormgeving van taken, vervreemding. Er is geen reden om aan te nemen dat dit niet opgaat voor het onderwijsveld.
- In arbeidsintensieve organisaties is de menselijke factor van doorslaggevend belang. Ook voor scholen is dit niet anders.

4.2 Verschillen tussen scholen en bedrijven

Begrippen zoals 'strategie', 'efficiëntie', 'effectiviteit' zijn typisch voor een organisatie die zich beweegt op een 'markt'. Binnen het onderwijs speelt het markt-principe echter niet (volledig). De cliënten (ouders, leerlingen) betalen niet de werkelijke prijs van de verkregen diensten (waar ze overigens meestal gewoon recht op hebben).

De centrale overheid intervenueert via volledige financiering van eigen initiatieven of subsidiëring van andere organisaties. Scholen streven dan ook geen financiële winst na, in tegenstelling tot bedrijven voor wie dit een essentiële voorwaarde om te overleven is.

Aan de financiële ondersteuning van de centrale overheid worden een aantal voorwaarden gekoppeld. Het regelgevend kader voor scholen is complex en omvangrijk. De 'officiële codificatie van de onderwijswetgeving en -reglementering' en de 'coördinatie van de omzendbrieven' zijn naslagwerken, die meer dan één boekenplank in beslag nemen.

Ook ten aanzien van het personeelsbeleid worden een aantal belangrijke krijtlijnen uitgetekend. Het aantal ambten ligt vast. Leerkrachten worden tewerkgesteld onder een statuut, dat voorwaarden voor benoeming, bevordering en ontslag opsomt. Minimale en maximale prestaties worden opgelegd. De salarissen zijn aan vaste barema's gekoppeld. De uitbetaling gebeurt overigens rechtstreeks door de centrale overheid. Deze eigent zich tevens het recht toe de kwaliteit van het onderwijs te controleren en omschrijft minimale eindtermen, waartoe de vorming moet leiden. Navormingsinitiatieven worden eveneens door de overheid gefinancierd en in zekere mate geregeld. Scholen die afhangen van lokale overheden (het officieel gesubsidieerd onderwijs) worden met nog een grotere impact geconfronteerd: soms wordt de volledige wervingsprocedure van nieuwe leerkrachten aan de bevoegdheid van de schoolleiding onttrokken.

Deze randvoorwaarden beperken zonder enige twijfel de handelingsruimte van de directie. De vraag stelt zich zelfs of er van enig personeelsbeleid in scholen sprake kan zijn. De overheid ziet zich overigens verplicht te bezuinigen, waardoor het gevaar toeneemt dat de werkelijke actiemogelijkheden voor schoolleiders verder aan banden gelegd worden. Zo zijn de arbeidsvoorwaarden voor bepaalde groepen leerkrachten niet meer competitief in vergelijking met andere sectoren. Zulke extrinsieke stimulansen zijn echter naast de intrinsieke eveneens van belang om het gedrag van werknemers te sturen.

Ondanks deze verschillen tussen scholen en bedrijven menen we dat het ideeëngoed over de personeelsfunctie, dat vooral binnen een bedrijfscontext ontwikkeld werd, ook in het onderwijs als referentiekader kan dienen. HRM kan hierbij een inspirerende visie zijn. Het combineert immers zakelijkheid met een aantal waarden, waarvoor scholen en de non-profit-sector in het algemeen niet ongevoelig kunnen zijn.

5. Determinanten van personeelsbeleid in het onderwijs

5.1 Vanuit de omgeving

Uit het voorgaande blijkt al dat een school geen eiland in onze samenleving vormt. Ze wordt vanuit diverse invalshoeken beïnvloed: het economische (arbeidsmarkt), het politieke (overheidsreglementering), het demografische (denataliteit), het socio-culturele (waarden en normen) en het ruimere onderwijsstelsel (Koepelorganisaties, concurrentie van andere scholen). Deze soms niet herkende beïnvloeding vinden we terug in alle aspecten van het schoolgebeuren, ook in het personeelsbeleid. We geven enkele voorbeelden.

5.1.1 De socio-culturele omgeving

De cultuur, o.a. deze van jongeren, is aan veranderingen onderhevig. Er is sprake van normvervaging, toenemende individualisering, een gewijzigd relatiepatroon tussen ouder en kind, een grotere mondigheid, een andere jeugdcultuur ten gevolge van toegenomen vrijheid en welvaart, enz. De consumptiecultuur bijvoorbeeld draagt er volgens sommigen toe bij dat jongeren niet meer langdurig kunnen leren zonder onmiddellijk resultaat te zien. Het vele TV-kijken draagt er dan weer toe bij dat iets snel als saai afgedaan wordt, indien het niet aan een hoog tempo en met veel afwisseling aangeboden wordt.

Deze veranderingen vergen een aanpassing van de leerkrachten. Het personeelsbeleid zal hier oog voor moeten hebben, bijvoorbeeld bij de aanwerving en/of de nascholing.

Aan de hand van de selectieproblematiek kan de impact van het socio-culturele eveneens geïllustreerd worden. Zullen we een leerkracht aanwerven, wanneer we weten dat deze seropositief is? Zullen we een vrouwelijke technische leerkracht als werkplaatsleider aanstellen? Zal een katholieke school nieuwe medewerkers vragen stellen over het praktiserend zijn? ...

Anderen actuele uitdagingen zijn bijvoorbeeld de volgens velen afgenomen status van de leerkracht in onze maatschappij en de wens tot participatie van alle bij het onderwijs betrokken partijen. Dit laatste heeft implicaties voor de wijze waarop leerkrachten hun professionele autonomie gestalte geven. Leerkrachten zullen met deze participatie moeten leren omgaan. Ook hier heeft het personeelsbeleid binnen een school een duidelijke opdracht te vervullen.

5.1.2 De politieke omgeving

Over de complexe overheidsreglementering hebben we het reeds gehad. Een school kan het zich naar zijn personeel toe niet veroorloven juridische fouten te maken. Een goede opvolging van de wetgeving is een noodzakelijke, maar tijdrovende bezigheid. Vele directies delegeren dit echter naar een stafmedewerker, bijvoorbeeld de huismeester. Voor juridisch advies kunnen schoolleiders overigens meestal een beroep doen op een koepelorganisatie.

Een uitdaging, zowel voor de centrale overheid als voor de scholen zelf, vormt de vraag naar automatisering en deregulering. R. Elte en E. Marx (1989) wijzen er bijvoorbeeld op dat het steeds moeilijker wordt om regels af te stemmen op de grote verscheidenheid van soms snel veranderende situaties, waarmee scholen geconfronteerd worden. Aanmaak van regels neemt overigens veel tijd in beslag. De gevormde regels verouderen daarenboven snel. Bepaalde effecten die werden beoogd, worden niet bereikt of er treden neveneffecten op. Deregulering door bijvoorbeeld het schrappen van bepaalde regels en het bijstellen van de overblijvende zien zij als een mogelijke oplossing. Dit impliceert echter dat scholen,

meer dan nu het geval is, eigen keuzes moeten maken, ook ten aanzien van het personeelsbeleid.

5.1.3 De demografische omgeving

Sedert 1965 daalt het aantal geboorten gestaag. Prognoses zien hier voor de komende jaren nog niet veel verandering in komen. Dit heeft natuurlijk repercussies voor de leerlingenaantallen. Rekening houdende met de leerplicht tot 18 jaar kan verwacht worden dat de schoolbevolking in het secundair onderwijs in verhouding zal afnemen. I. Nicaise (1989) vergeleek een aantal prognoses. De bevindingen liggen in elkaars buurt. De geschatte daling van de Vlaamse schoolbevolking varieert voor het secundair van 6% (Ministerie van Onderwijs, Dienst Begroting en Programmatie) tot 9% (CBGS).

5.1.4 De economische (en technologische) omgeving

Evoluties op de arbeidsmarkt zijn op twee manieren van belang. Het onderwijs dient in haar inhouden rekening te houden met de kwalificaties die op de arbeidsmarkt gevraagd worden. Leerkrachten moeten deze ontwikkelingen kunnen volgen. Dit heeft implicaties naar bijvoorbeeld het nascholingsbeleid.

Scholen ondervinden anderzijds rechtstreeks de gevolgen van evoluties op de arbeidsmarkt van leerkrachten zelf. Wie deze ontwikkelingen wil bestuderen, moet met verschillende factoren rekening houden:

- het overheidsbeleid met betrekking tot ontkaderingsnormen, pensionering en maatregelen ter bevordering van de tewerkstelling;
- de mate waarin leerkrachten ingaan op overheidsmaatregelen (loopbaanonderbreking, vervroegd pensioen, enz.);
- de spontane uitstroom door verandering van beroep;
- het statuut van de leerkracht, in het bijzonder de vaste benoeming;
- de beperkte mobiliteit van leerkrachten tussen netten, onderwijsniveaus, vakken, waardoor bij een globaal overschot toch nog tekorten optreden.

De Dienst Begroting en Programmatie van het Ministerie van Onderwijs waagt zich in een rapport van april 1988 aan een prognose tot de eeuwwisseling van de tewerkstellingsmogelijkheden voor leerkrachten. De naar eigen zeggen beknopte studie houdt rekening met de verwachte ontwikkelingen ten aanzien van enerzijds leerlingenaantallen en anderzijds afvloeiing ingevolge op pensioenstelling. De conclusie luidt dat tot 1992-1993 de daling van het leerlingenaantal zo belangrijk is dat tenzij bij maximale op pensioenstelling er een overschot aan vastbenoemde leerkrachten zal zijn. Afgezien van het onderscheid per ambt, waar geen rekening mee gehouden werd, zal vermoedelijk omstreeks het schooljaar 1995-1996 het aantal terbeschikkinggestelden echter verdwenen zijn. Vanaf dit

schooljaar zullen de tewerkstellingsmogelijkheden in het secundair reëel toenemen.

Indien deze voorspelling klopt, zullen in de eerstvolgende jaren slechts een beperkt aantal jonge leerkrachten vastbenoemd kunnen worden. Er moet blijvend rekening gehouden worden met reffectaties. De gemiddelde leeftijd van het leerkrachtenkorps zal verder toenemen. Dit alles vereist onder andere een verhoogde aandacht voor motivatieproblemen. De op korte termijn minder gunstige tewerkstellingsperspectieven kunnen de instroom van kandidaat-leerkrachten in de opleidingsinstellingen en de doorstroom van afgestudeerden naar het onderwijs zelf negatief beïnvloeden.

Zo belanden we aan de aanbodzijde van de arbeidsmarkt. In april 1983 bedroeg het aantal uitkeringsgerechtigde volledig werkloze leerkrachten 8 699 personen. Sederdien daalde dit aantal. In april 1990 bijvoorbeeld ging het nog slechts om 2 435 individuen, in april 1991 telde men er 2 303, in februari 1992 2 277 (waarvan 1 250 voor het secundair onderwijs)¹.

5.1.5 De onderwijsomgeving

De beleidsvrijheid van schoolleiders wordt op diverse niveaus en domeinen beperkt. Niet alleen de centrale overheid is hiervoor verantwoordelijk, ook schooloversijgende, netgebonden instanties hebben een impact: ARGO, NSKO, VBSCG, enz. De bevoegdheden van deze instellingen verschillen. De ARGO bijvoorbeeld is voor het gemeenschapsonderwijs inrichtende macht. Het NSKO is voor de aangesloten katholieke scholen in de eerste plaats een coördinerend en ondersteunend orgaan, alhoewel sommige directies eveneens de indruk hebben dat het om een soort overkoepelende inrichtende macht gaat.

Het opzet van een eventuele deregulering en autonomieoewijzing aan de scholen kan volgens sommigen ondermijnd worden door deze koepelorganisaties. Zij wijzen op het gevaar dat de nieuwe beleidsruimte niet door de scholen zelf, maar door deze andere centrale instanties zal ingepalmd worden.

Nast centrale, netgebonden organen spelen op lagere echelons nog andere beleidsinstanties een rol. In het katholiek onderwijs bijvoorbeeld heb je de Regionale Coördinatiecommissies en de Diocesane Planificatie en Coördinatiecommissies, die per bisdom (of een regio daarbinnen) de scholen op een bepaald onderwijsniveau verenigen.

Nog dichterbij de scholen staan de inrichtende machten. Hun impact op het schoolbeleid verschilt nogal. De functies van een inrichtende macht zijn door de wetgever nergens echt omvattend omschreven. In wetteksten vind je wel terug dat de inrichtende macht de initiatiefnemer is van de school en verantwoordelijk

¹ Monard G., Nota voor de Heer Gemeenschapsminister van Onderwijs betreffende statistieken van werkloze leerkrachten 30 mei 1990.
Maandelijkse bulletin van de RVA, Directie statistiek - studies - informatie, april 1991 en februari 1992.

is voor het verder functioneren ervan. Zij bepaalt het karakter van het door de school verstrekte onderwijs. Zij beschikt over beslissingsbevoegdheid ten aanzien van de vaste aanstelling van leerkrachten. Ze ontvangt de werkmiddelen en bezit of huurt de gebouwen.

Sommige inrichtende machten volgen hun scholen slechts van op afstand en delegeren de facto veel bevoegdheden naar hun directies. Andere volgen veel meer van nabij het schoolbeleid van een concrete onderwijsinstelling. Veel hangt af van de persoonlijke kwaliteiten van de directeur enerzijds en van de samenstelling van de inrichtende macht (interesse, deskundigheid, beschikbare tijd) anderzijds. Sommige directies zijn volwaardig lid van de inrichtende macht, o.a. omdat zij de enige verbindingspersoon zijn met de school en daardoor over een informatiemonopolie beschikken (zie bijvoorbeeld Caenepeel, 1988; Mahieu, 1989). De kritiek hierop luidt dat deze schoolleiders op deze wijze tegelijk rechter en partij zijn, aangezien de inrichtende macht verondersteld is toezicht uit te oefenen op de beleidsvoering. Velen stellen dat de taak van de directie zeker niet mag opgevat worden als het uitvoeren van door anderen genomen beslissingen. De inrichtende macht moet zonder opdingenigheid actief belangstelling tonen voor het dagelijkse leven van de school. Er moet een wederzijds respect en vertrouwen zijn, wat o.a. een goede communicatie en een gemeenschappelijke visie op onderwijs vereist.

5.2 Vanuit de school

Belangrijk voor het personeelsbeleid is de *strategie* van de organisatie. Dit omvat een serie van beslissingen met betrekking tot algemene overkoepelende doelstellingen (de *missie*) en de wegen om deze doelen te bereiken. Het strategisch beleid binnen een organisatie kan bijvoorbeeld gericht zijn op kwaliteit, kostenbeheersing, flexibiliteit. Binnen een school vormt de aanwending van het les tijd-denpakket een typisch voorbeeld van de wijze waarop de eigen strategie geconcretiseerd wordt. Devos, Vandenberghe en Verhoeven (1989) stelden vast dat secundaire scholen een keuze maken tussen drie prioriteiten: investeren in begeleidingsvormen en optimale klasgroottes, in studieaanbod of in het behoud van personeelsleden.

Het formuleren van de strategie en de vertaling ervan in een concreet, operationeel beleid vindt inspiratie in een analyse, die de bedreigingen en de uitdagingen van de omgeving confronteert met sterkten en zwakten van de organisatie (imago, kwaliteit personeelsbestand, infrastructuurmogelijkheden, enz.).

Het ligt voor de hand dat dit implicaties heeft voor het personeelsbeleid. Wanneer een school beslist tot de oprichting van een opleiding tot internationaal vrachtwagenchauffeur, dan zullen daartoe de geschikte lesgevers moeten gevonden worden.

Het personeelsbeleid hoeft echter niet zonder meer een afgeleide van het schoolbeleid te zijn. HRM benadrukt dat de personeelsfactor onmiddellijk geïn-

tegreerd wordt in het concipiëren van missie en strategie. Dat bepaalde leerkrachten de capaciteiten en deskundigheid hebben om een nog nergens bestaande studierichting uit te bouwen, kan een belangrijke rol spelen in het beslissingsproces.

Ook de *schoolcultuur* is van belang. Met cultuur bedoelen we een tussen mensen gedeeld patroon van waarden (wat is juist?), de concretisering ervan in normen (wat hoort?), verwachtingen (wat zal wel of niet gebeuren?) en doeleinden (wat te doen?)². In hoofdstuk 14 gaan we hier verder op in. Het duo 'orde en tucht' geldt bijvoorbeeld in quasi alle scholen als één van de belangrijkste verwachtingen naar leerkrachten toe. Wat precies hieronder moet begrepen worden, verschilt echter nogal. Nemen we als voorbeeld groepswork in de klas. Dit kan er soms rumoerig en ogenscheinlijk chaotisch aan toe gaan. In de ene school wordt zo'n vorm van werken daarom afgekeurd, in een andere geduld, in nog een andere desondanks gestimuleerd.

Ook schoolcultuur heeft implicaties voor het personeelsbeleid. Wanneer iemand in zijn taakopvatting teveel afwijkt van de schoolcultuur, dringen zich acties op: een begeleidingsgesprek, navorming, tuchtsancties, ...

De vertaling van strategie en cultuur naar personeel toe wordt soms omschreven met de term 'sociaal contract'. Dit omvat meer dan het juridisch contract. Het gaat om de principes die de samenwerking tussen het personeel en de organisatie de facto regelen. Hoe definiëren wij als schoolgemeenschap – binnen het wettelijke kader – de bijdrage van het personeel en wat biedt de school daarvoor in de plaats? We denken hierbij bijvoorbeeld aan volgende vragen: hoeveel uren wordt verwacht dat een leerkracht aanwezig is naast zijn contactonderwijs, mag aan een leerkracht regelmatig gevraagd worden van klas of vak te veranderen, moeten ze zich bijscholen, enz.

6. Concrete probleemstelling

In het licht van voorgaande, als inleiding bedoelde schets kan de probleemstelling geconcretiseerd worden. Dit onderzoeksproject zoekt een antwoord op de volgende vragen:

- Op welke wijze geven directies van secundaire onderwijsinstellingen concreet gestalte aan de personeelsfunctie in hun school? Hierbij wordt aandacht besteed aan de volgende thema's: werving en selectie, introductie, evaluatie, vorming, loopbaanbeleid, uitstroom, verloning, vakbonden.
- Welke visie hebben directies op de personeelsfunctie in het algemeen en op bepaalde items (vaste benoeming, ...) in het bijzonder?
- Kunnen verschillen vastgesteld worden in functie van bepaalde criteria, in de eerste plaats schoolgrootte?

² Zie bijvoorbeeld: P. Mahieu en C. Dietvorst, Scholen gelijfnd, in: C. Dietvorst en P. Mahieu (red.), *Organisatiecultuur van scholen*, Samson, Alphen a/d Rijn 1989, p. 13.

- Is er een verband tussen de organisatiecultuur en de invulling van de personeelsfunctie ? Hierbij baseren we ons op een stelling van Van der Krogt, die de typologie van Marx (indeling scholen in segmentale, lijn-staf en collegiale organisaties) koppelt aan de personeelsfunctie.
- Resulteert een verschillende invulling van de personeelsfunctie tot een andere jobbeleving bij leerkrachten ? Hierbij wordt een link gelegd met een vroegere HIVA-enquête bij leerkrachten ³.

³ Een volledige beschrijving van deze enquête vindt U in : B. Van Hooreweghe, *Leerkracht : een luze job ? jobevaluatie bij leerkrachten secundair onderwijs*, HIVA, Leuven 1991. Zie ook hoofdstuk 15.

HOOFDSTUK 2

TER ILLUSTRATIE : VIJF SCHOLEN

1. Inleiding

Als eerste fase in het onderzoek werd, na een literatuurverkenning, contact opgenomen met een beperkt aantal directies. Het ging om instellingshoofden, waarvan de leetrachten aan een vorig HIVA-onderzoek meegewerkt hadden. Dit laatste peilde naar de jobsatisfactie bij onderwyzend personeel (Van Hooreweghe, 1991).

Deze schoolleiders werden mondeling bevragd, grotendeels aan de hand van een aantal vooraf opgestelde vragen.

Het opzet was drieënlei :

1. we wensten een zicht te krijgen op de wijze waarop de personeelsfunctie in het onderwijs ingevuld wordt. Eén van onze onderliggende vragen was bijvoorbeeld of er tussen de directies wel verschillen vast te stellen zijn, gezien de diverse beperkingen door bijvoorbeeld overheidsreglementering en tijdgebrek. Het gaat om een eerste, voorlopig beeld : er is geen generaliseringspretentie. Zo'n (weliswaar beperkte) 'gevalsstudie' heeft het voordeel dat uitgebreid kan ingegaan worden op vooraf niet voorziene aspecten;
2. de bevraging moest richtinggevend zijn voor een groter opgezet schriftelijke survey bij directies;
3. we wensten de antwoorden van de schoolleiders terug te koppelen aan de resultaten uit de vroegere leerkrachtenenquête. Is er een samenhang tussen eventuele verschillen in opvattingen en acties met betrekking tot personeelsbeleid en de wijze waarop leerkrachten hun job evalueren ?

In bijlage vindt u een globale beschrijving van de antwoorden van de directies op een aantal vragen (de meeste vragen komen in de schriftelijke survey terug). Als introductie op de resultaten van de schriftelijke survey beschrijven we in dit hoofdstuk de werking van vijf scholen met een uiteenlopend personeelsbeleid. In het laatste hoofdstuk komen we op deze scholen uit de mondelinge bevraging terug, wanneer we het over de effectiviteit van personeelsbeleid hebben.

2. SCHOOL A

2.1 Profiel van de school

School A is een middelgrote school gelegen in een middelgrote stad. Ze telt meer dan 500 leerlingen en een 50-tal leerkrachten. Diverse studierichtingen (ASO en TSO) worden georganiseerd. Globaal genomen ziet deze school het leerlingenaantal stijgen, ondanks de aanwezigheid van concurrerende scholen in de buurt. De directeur heeft een kleine 10 jaar ervaring in zijn huidige functie. Een goede organisatie van het schoolgebeuren en een degelijk personeelsbeleid worden zeer belangrijk geacht, vooral om een intense leerlingenbegeleiding mogelijk te maken. Dit laatste staat centraal in het schoolbeleid. De school heeft een relatief jong leerkrachtenkorps.

2.2 Werving, selectie en benoeming

Uiterst grote zorg besteden aan werving, selectie en benoeming is volgens de directeur cruciaal voor het goed functioneren van een school. Bij de aanwerving bepaalt men immers wie in de school wordt opgenomen en dit niet alleen voor het komende schooljaar, maar wellicht ook voor langere termijn. Die persoon kan zijn stempel op de school drukken door zijn vakkenis en zijn persoonlijkheid. Eens men iemand heeft aangeworven en zeker als men iemand benoemt, is deze beslissing zo goed als onomkeerbaar. Een verkeerde beoordeling kan achteraf nog moeilijk of zelfs nooit meer ongedaan gemaakt worden.

Voor dit schooljaar werden er geen echte tijdelijken in dienst genomen, wel werden er 4 leerkrachten 'ad interim' tewerkgesteld.

2.2.1 Personeelsplanning

In school A wordt er duidelijk aan personeelsplanning gedaan. De directeur zelf maakt iets langer dan een jaar op voorhand een schriftelijke voorspelling van het personeelsbestand. Met schriftelijke voorspelling bedoelen we meer dan de gewone berekening van de omkadering op basis van de telling in februari.

Om de leerkrachtenbehoefte te kunnen voorspellen maakt de directie een prognose van de leerlingenaantallen gebaseerd op een inschatting van de doorstroming naar hogere studiejaren en de daarbij eventueel te maken studiekeuzes. De leerkrachtenbehoefte laat zich dan niet enkel kwantitatief omschrijven (aantal), maar ook kwalitatief (vereiste kwalificaties).

2.2.2 Wervings- en selectieprocedure

Wanneer er een vacature ontstaat is, wordt volgende wervings- en selectieprocedure gevolgd: eerst wordt getracht intern te recrutereren uit het reeds bestaande personeelsbestand. Indien op deze manier niemand wordt gevonden,

wordt er een keuze gemaakt uit de spontane sollicitaties. Uit bijvoorbeeld 20 kandidaten worden er 5 à 6 geselecteerd om aan de sollicitatieprocedure deel te nemen. Deze procedure bestaat uit een gesprek van ongeveer 1 uur met de voorzitter van de inrichtende macht, de directeur en een leerkracht die het betrokken vak geeft. Deze laatste test de vak kennis.

Voor bepaalde vakken zoals economie en informatica heeft men in school A reeds problemen gehad voor het vinden van een kandidaat. In dergelijk geval wordt met opleidingsinstellingen voor regenten en geaggregeerde licentiaten telefonisch contact opgenomen. Een andere mogelijkheid is het contacteren van collega-directies. Slechts in uiterste nood zal de directeur een beroep doen op de VDAB. Hij gaat ervan uit dat hier slechts kandidaten te vinden zijn die nergens anders terecht kunnen. Tot nog toe heeft men geen personeelsadvertenties in kranten of tijdschriften moeten plaatsen om alsnog kandidaten te vinden.

2.2.3 Wervings- en selectiecriteria

De criteria waar het meest belang aan gehecht wordt, zijn sociaal engagement en een christelijke levenswijze. Men vereist van de kandidaat dat hij een algemene interesse heeft voor de leerlingen, dat hij niet oppervlakkig is, dat hij vlót, kortdaat en vriendelijk kan optreden. Op de vraag of men verwacht dat de kandidaat praktikerend is, wordt geantwoord dat de inrichtende macht dit wel wenst, maar dat er eigenlijk niet direct rekening mee gehouden wordt. Men gaat het zeker niet controleren.

Leertijd en geslacht zijn niet direct van belang. In de omgeving van de school woonachtig zijn is wel een pluspunt. Een voorkeur voor oud-leerlingen heeft men enkel bij volledig gelijkwaardige kandidaten.

Voor regenten is het belangrijk uit welk net zij zijn afgestudeerd. Voor licentiaten wordt hiernee geen rekening gehouden. Indien men de keuze heeft (b.v. in de tweede graad) tussen een regent en een licentiaat geldt er geen specifieke voorkeur. In de school treffen we ongeveer evenveel regenten (30) als licentiaten (28) aan. Met eventuele 'graden' wordt door de directeur eveneens rekening gehouden, evenals met de ervaring in het onderwijs. Deze ervaring is éénmaal van doorslaggevend belang geweest, nl. voor een leerkracht Latijn bij de oprichting van een Latijnse afdeling in het kader van het eenheidsstype.

Bijkomende diploma's worden geapprecieerd, b.v. voor informatica en talen. Referenties van derden worden eveneens belangrijk geacht voor zover ze afkomstig zijn van relevante personen, bijvoorbeeld een docent uit een opleidingsinstituut.

2.2.4 Invloed van de inrichtende macht

De uiteindelijke beslissing bij aanwerving ligt bij de directie. Hij omschrijft zijn invloed als doorslaggevend. Aangezien de voorzitter van de inrichtende macht aanwezig is bij het sollicitatiegesprek, heeft de inrichtende macht echter duidelijk invloed.

Het criterium dat de inrichtende macht expliciet als voorwaarde stelt is de christelijke visie van de kandidaat, een criterium waar de directeur volledig achter staat.

T.a.v. de benoeming heeft de inrichtende macht meer impact. De directeur omschrijft zijn invloed als eerder adviserend, alhoewel slechts bij hoge uitzondering een benoeming geweigerd wordt wanneer hij er achter staat. Als belangrijk criterium vereist men logischerwijs dat de betrokkene zijn werk naar behoren uitvoert.

2.2.5 Reaffectatie

In school A zijn er gedurende de laatste 5 jaar 3 gereffecteerden opgenomen (1 gedurende dit schooljaar). Deze gereffecteerden hebben in de school geen aanleiding gegeven tot problemen, hoewel de directie het risico hiervan wel onderkent. Men heeft immers niet de vrije keuze zoals bij een gewone aanwerving.

De directeur is niet systematisch tegen het opnemen van gereffecteerden gekant. Op sleutelfuncties (zoals een klantularis in het eerste jaar) zou hij echter absoluut geen gereffecteerde willen.

2.3 Introductie

Een goede introductieprocedure voor nieuwe leerkrachten vindt de directeur van groot belang. Dit blijkt ook uit de resultaten van de leerkrachtenenquête. 93% heeft het over een 'degelijk' onthaal. Daarmee steekt de school fel af tegen het gemiddelde van 50%.

In school A werd er een onthaalprocedure uitgewerkt. Deze werd echter niet schriftelijk vastgelegd. Tijdens een algemene kennismaking met de school krijgt men informatie over het schoolreglement, praktische administratieve informatie over b.v. kopiëren, post, e.d. Er is een verkenning voorzien van het schoolgebouw en van de lokalen waar les zal gegeven worden. Tevens wordt de leerkracht voorgesteld aan de aanwezige collega's en wordt er een zogenaamde 'peter' of 'meter' toegevoegd. De nieuwe leerkracht moet met problemen bij deze persoon terecht kunnen. Na een maand wordt er door de directeur een vergadering belegd met de nieuwe leerkrachten, waar vragen kunnen gesteld worden en waarin problemen besproken worden.

In de loop van het schooljaar neemt de directeur het op zich om zelf minstens 2 lessen van elke nieuwe leerkracht bij te wonen.

De jaarplanning wordt bij beginnende leerkrachten eveneens door de directeur persoonlijk opgevolgd.

2.4 Evaluatie en begeleiding

2.4.1 Tijdelijke leerkrachten

De directeur beoordeelt de tijdelijke leerkrachten persoonlijk twee maal per jaar naar aanleiding en op basis van de lessen die hij bij hen gevolgd heeft. De beoordeling behelst vooral de didactische kwaliteiten, de menselijkheid, de omgang met de leerlingen, e.d. en niet de vak kennis, omdat de directeur zich hiertoe niet bevoegd voelt.

Klachten van leerlingen, ouders, collega's kunnen eventueel aanleiding geven tot het bijwonen van meerdere lessen.

De procedure die volgt op dergelijke persoonlijke beoordeling kan omschreven worden als een functioneringsgesprek. De basis is een gesprek, waarin de directeur zijn opmerkingen (zowel positieve als negatieve) bespreekt met de leerkracht. De leerkracht krijgt tevens de mogelijkheid om op de opmerkingen te reageren en zijn verwachtingen te formuleren ten aanzien van de school. Op basis van dit gesprek worden er afspraken gemaakt in verband met het toekomstig functioneren van de leerkracht (b.v. wat moet er veranderen of verbeteren). Van de beoordeling en het bijhorende gesprek wordt een schriftelijk rapport gemaakt. Dit rapport maakt het mogelijk bij een volgend functioneringsgesprek terug te grijpen naar eerder gemaakte opmerkingen en een verbetering of verslechtering vast te stellen.

Op die manier is het volgens de directeur mogelijk de beginnende leerkrachten enigszins bij te sturen. Belangrijke kritieken worden eerst mondeling en bij herhaling schriftelijk meegedeeld. Eerder in uitzonderlijke gevallen, wanneer een beginnende leerkracht zeer slecht presteert en geen verbetering te constateren is, wordt het tijdelijk contract niet verlengd.

2.4.2 Vastbenoemde leerkrachten

In school A worden vastbenoemde leerkrachten in tegenstelling tot beginnende leerkrachten niet op regelmatige tijdstippen beoordeeld. Enkel bij problemen wordt de leerkracht meer opgevolgd. Er is geen sprake van een beoordeling zoals voor tijdelijke leerkrachten.

De belangrijkste informatiebronnen zijn dan ook eerder de klachten van leerlingen, ouders of collega-leerkrachten. De mogelijkheden om bij te sturen zijn volgens de directie volledig afwezig. De directie pleit er voor de voorwaarden

voor verbreking van het vast contract te versoepelen, want de huidige reglementering maakt zo iets onuitvoerbaar.

2.5 Na- en bijscholing

De directeur is een groot voorstander van nascholingsactiviteiten. Zonder de leerkrachten te verplichten tot het volgen van nascholing, dringt hij er toch op aan en spreekt de leerkrachten er in bepaalde gevallen persoonlijk over aan. In elk geval geeft hij systematisch informatie door over de aangeboden cursussen. Hij zorgt er voor dat het volgen van dergelijke cursussen financieel voldoende aantrekkelijk gemaakt wordt door het terugbetalen van verplaatsingskosten en inschrijvingsgeld. Vrijstelling tijdens de lesuren is mogelijk, wanneer het gaat om eerder beperkte cursussen. 10% van de cursussen gaat door tijdens de lesuren.

Het aanbod aan na- en bijscholing van leerkrachten voldoet echter niet aan de behoeften van de school, noch op algemeen pedagogisch vlak, noch op vakdidactisch gebied. De meest gehoorde klacht bij de leerkrachten is dat de cursussen te weinig praktisch zijn, wat dikwijls tot frustraties leidt.

In school A hebben 40 leerkrachten buiten de school cursussen gevolgd gedurende het voorbije schooljaar, meestal op vakdidactisch gebied.

Door de school zelf wordt eveneens navorming georganiseerd. Lesgevers van buitenaf worden uitgenodigd om tijdens de klasseraden in kleine groepen praktische vorming te geven. Zo zijn er reeds cursussen geweest over het formuleren van vragen, studiemethode, tekstverwerking, audiovisuele middelen.

De directeur ondervindt overigens zelf ook een nood aan bijkomende vorming. Deze is vooral te situeren op het gebied van administratief beheer en boekhouding, maar tevens op het vlak van financieel en materieel beheer, pedagogische vorming, bepaalde domeinen van de wetgeving, personeelsbeleid en organisatieleer. Een opleiding in marketing en sociale vaardigheden acht hij minder noodzakelijk. Hij betreurt dat de opleidingsprogramma's in de regio, die vroeger open stonden voor alle directies, nu beperkt zijn tot beginnende directies. Er is volgens hem nood aan permanente vorming.

2.6 Verloning

De directeur van school A is er geen voorstander van om zelf binnen bepaalde marges de hoogte van het loon te bepalen. In de eerste plaats meent hij dat het moeilijk te kwalificeren is wat iemand doet. Is bijvoorbeeld het opstellen van een administratief computerprogramma meer waard dan de functie van klastitularis? Hij meent dat dit verdeeldheid en concurrentie tussen de leerkrachten zou kunnen veroorzaken. Ook ten aanzien van het toekennen van extra-legale voordelen, zoals maaltijdcheques, staat hij negatief. Volgens hem moet de motivatie komen vanuit andere stimuli dan het loon. Hij denkt bijvoorbeeld aan de mogelijkheid tot promotie door het deeltijds opnemen van staffuncties, zoals graadcoördinator

of vakverantwoordelijke. Een vereiste hierbij is dan wel dat het loon voor deze functies hoger ligt.

2.7 Arbeidsstelsels

Met vragen om deeltijds te mogen werken of vervroegd op pensioen te gaan heeft de directeur geen moeite. Anders is het gesteld met loopbaanonderbreking omdat hij ter vervanging van de betrokkene een gereflecteerde of een werkloze moet aannemen. Wanneer iemand er echter om vraagt, staat hij dit toch toe.

Het principe van de vaste benoeming ervaart de directeur als iets positiefs in die zin dat dit een aantrekkelijk aspect is aan het leraarsberoep. Afschaffing ervan zou volgens hem een veel te krap aanbod aan leerkrachten op de arbeidsmarkt tot gevolg hebben. De voorwaarden tot verbreking van het vast contract zouden volgens hem echter toch soepeler moeten zijn, zodat iemand die absoluut niet voldoet uit de school kan verwijderd worden.

2.8 Ziekte

In de school worden gegevens geregistreerd over het ziekte- en omstandigheidsverlof van leerkrachten. Er wordt echter geen analyse gemaakt van de geregisteerde gegevens. Wanneer men vermoedt dat iemand onterecht afwezig is worden er maatregelen genomen. Dit blijft dan echter bij een persoonlijke, informele vernaming.

Ook de directeur van school A heeft in zijn school reeds te maken gehad met 'burnout'. Volgens hem zijn de belangrijkste oorzaken de steeds grotere afstand tussen de jongere en de opvoeder, de maatschappelijke onderwaardering van de leraar en tenslotte de vlakke loopbaan. Een oplossing voor dit laatste kan erin bestaan promotiemogelijkheden te creëren door middel van deeltijdse staf functies met een hogere verloning. Een oorzaak van 'burnout' kan volgens de directeur echter ook te vinden zijn bij de persoon zelf indien die geen bijscholing meer volgt, niet meer werkt aan zijn job, geen contact meer heeft met de leerlingen, enz. Om dergelijke situaties te voorkomen tracht de directeur zijn leerkrachten zo veel mogelijk te bemoeiden en te stimuleren.

2.9 Uistroom

School A heeft de denataliteit nog niet zo erg gevoeld. Dit heeft als gevolg dat men nog niet te maken heeft gehad met verplichte afvloeiingen. Toch zijn er gedurende dit schooljaar één vastbenoemde en één tijdelijke leerkracht elk voor een uur bovenmatig geworden.

Gedurende de laatste 5 jaar hebben echter 3 leerkrachten de school uit eigen beweging verlaten. De redenen waren divers : één leerkracht heeft ontslag

genomen om familiale redenen, een andere is naar een andere school gegaan en één is directeur geworden.

De inrichtende macht heeft in school A gedurende de laatste 10 jaar nog nooit enige tuchtnaactegelen moeten treffen, laat staan een contract moeten verbreken.

2.10 Vakbond

In school A zijn er 2 vakbondsafgevaardigden. 41 leerkrachten zijn gesyndiceerd, wat overeenkomt met een syndicalisatiegraad van 71%.

De directeur van de school staat positief tegenover de vakbond. Hij vindt de vakbond interessant als gesprekspartner. Zij is niet storend voor een goede samenwerking met het personeel. Volgens hem moet de vakbond echter vooral actief zijn op nationaal vlak, niet op lokaal vlak : de vakbond heeft als taak de belangen van de leerkrachten te verdedigen en de werkomstandigheden en lonen te verbeteren.

Hij vindt het belangrijk dat er via betogingen en stakingen gereageerd wordt op onaanvaardbare regeringsmaatregelen.

Bepaalde taken die een vakbond nu soms uitvoert behoren volgens de directeur echter niet tot het actieterrein van de vakbond : het opstellen van lessenroosters, pedagogische innemnging, de verkoop van computers.

3. SCHOOL B

3.1 Profiel van de school

School B is een grote school met een overheid als inrichtende macht. Ze telt meer dan 1 000 leerlingen. Het aantal leerlingen is gedurende de laatste 5 jaar met 9% toegenomen. Het onderwijsaanbod omvat naast de middenschool diverse TSO- en BSO-richtingen.

De algemeen directeur staat samen met twee andere directieleden aan het hoofd van ruim 150 leerkrachten. Hij heeft bijna 10 jaar ervaring in deze functie. Het leerkrachtenkorps bestaat voornamelijk uit voltijds werkende mannen. Drie vierde van de leerkrachten is jonger dan 40 jaar.

Voor een optimaal rendement van opvoeding en onderwijs acht de directie alvast twee voorwaarden noodzakelijk : enerzijds een korps van deskundige leerkrachten, dat een hecht team vormt, anderzijds een degelijke infrastructuur en voldoende didactisch materiaal.

3.2 Werving en selectie

3.2.1 Personeelsplanning

In school B wordt door het directieteam een ruwe voorspelling gemaakt van het personeelsbestand.

3.2.2 Wervings- en selectieprocedure

Voor de recrutering van leerkrachten maakt de directeur vooral gebruik van spontane sollicitaties, die er steeds in ruime mate zijn. Op voorhand wordt natuurlijk nagegaan of interne recrutering mogelijk is. Soms wordt contact opgenomen met opleidingsinstituten.

Voor technische vakken levert het vinden van leerkrachten soms problemen op. De directeur doet dan een beroep op de VDAB. Er worden indien nodig personeelsadvertenties geplaatst in kranten. Voor technische leraars wordt er overigens een wervingsreserve aangelegd. De directeur waagt zich zelfs aan een soort 'headhunting': hij vraagt leraars van een andere school of ze willen muteren. Uiteraard creëert dit spanningen met directies van naburige scholen.

(Niet alleen voor technische vakken zijn er reeds problemen geweest voor het vinden van leerkrachten, ook voor het vak wiskunde was dit het reeds het geval.)

De sollicitatieprocedure in school B verloopt als volgt. Na een eerste selectie op basis van sollicitatiebrieven worden 2 à 3 kandidaten uitgenodigd voor een persoonlijk gesprek met de directeur. Voor de technische vakken wordt er een praktische proef afgenomen. Tevens moeten alle kandidaten een modelles geven.

3.2.3 Wervings- en selectiecriteria

Belangrijk is de persoonlijkheid van de leerkracht. Deze moet o.a. blijken uit de modelles, waar vooral de autoriteit van de leerkracht beoordeeld wordt. Een absolute vereiste is bedrijfservaring voor leraars praktische vakken. Sociaal engagement en levensbeschouwing zijn eveneens van belang. Een katholieke visie is een bijkomende troef, zeker bij de benoeming. Met de woonplaats van de kandidaat wordt rekening gehouden.

Er kan een voorkeur zijn voor hetzij een man, hetzij een vrouw. Dit hangt af van de samenstelling van het lerarenkorps: er wordt getracht een evenwicht te bekomen volgens de verhouding jongens/meisjes in de school. In de praktijk komt dit dikwijls neer op een voorkeur voor mannelijke leerkrachten. Deze blijven volgens de directie tevens minder gezagsproblemen te hebben.

Ten aanzien de leeftijd stelt de directeur 50 jaar als limiet. Het volbracht hebben van legerdienst is eveneens belangrijk. Van een voorkeur voor oud-leerlingen is er enkel sprake indien twee kandidaten gelijkwaardig zijn. Licenties worden verkozen boven regenten, wanneer men de keuze heeft. Bijkomende

diploma's en behaalde graden strekken tot aanbeveling. Referenties van derden kunnen meespelen.

3.2.4 Invloed van de inrichtende macht

De inrichtende macht heeft weinig of geen invloed op de selectie van leerkrachten. De directeur beschouwt zijn invloed als doorslaggevend, maar merkt op dat in 5% van de gevallen een politieke benoeming toch tot de mogelijkheden behoort.

3.2.5 Reaffectatie

Met sommige gereaffecteerden heeft men in deze school wat moeite gehad. Dit was te wijten aan het feit dat deze nieuwe leraren een hogere anciënniteit hadden dan het reeds in de school aanwezige personeel. Indien mogelijk zal de directeur het opnemen van gereaffecteerden trachten te vermijden.

3.3 Introductie

In feite kan men niet spreken van een systematische introductie voor alle nieuwe leerkrachten. Voor leerkrachten die gedurende het schooljaar aangeworven worden, is er immers niets voorzien. Voor de anderen worden wel enkele inspanningen geleverd.

Tijdens de vakantie wordt er informatie gegeven over het schoolreglement en over praktische administratieve procedures. Het schoolgebouw wordt verkend.

In het begin van het schooljaar wordt er door de directeur een les gevolgd en is er een formele controle van agenda, lesvoorbereidingen en jaarplanning.

Op eerder informele wijze wordt er een begeleider toegewezen aan de beginnende leerkracht. Deze mentor krijgt echter geen vaste taakomschrijving.

In de loop van het schooljaar wordt er een evaluatievergadering georganiseerd voor alle tijdelijken.

3.4 Evaluatie en begeleiding

3.4.1 Tijdelijke leerkrachten

Tijdelijke leerkrachten worden grondig beoordeeld. Het vertrekpunt voor deze beoordeling vormt de les die de directeur heeft bijgewoond, indien hij daartoe de tijd had. De facto krijgt de werkmeester echter meestal de opdracht het functioneren van een leerkracht op te volgen. Hij moet van het betrokken personeelslid een evaluatie maken met behulp van een gestandaardiseerd formulier. Dit formulier, dat enkele bladzijden beslaat, bevat persoonlijke gegevens over het personeelslid, een globale prestatiebeoordeling en een beoordeling van de eigenlijke les (leerstof, lesgang, voorbereiding, follow-up, les- en werkmilieu). De prestatie-

beoordeling heeft betrekking op het functioneren van de leerkracht ten aanzien van de leerlingen en in de school als geheel. Dit document wordt ondertekend door de personen die bij het evaluatiegesprek aanwezig waren, waaronder het betrokken personeelslid. Tijdens dat gesprek worden er afspraken gemaakt in verband met het toekomstig functioneren. Deze afspraken worden door de werkmeester opgevolgd. Bij een volgende beoordeling wordt er steeds teruggegrepen naar het vorige gesprek. Als het tijdelijk personeelslid niet naar behoren functioneert, wordt het contract niet verlengd of wordt de benoeming uitgesteld.

De directeur is van oordeel dat hij, o.a. uit tijdgebrek te weinig mogelijkheden heeft om het functioneren van tijdelijke leerkrachten bij te sturen. Hij meent tevens dat hij hiervoor te weinig 'pedagoog' is.

3.4.2 Vastbenoemde leerkrachten

Vastbenoemde leerkrachten worden slechts occasioneel beoordeeld. Soms volgt de directeur eens een deel van een les. Hij loopt af en toe eens binnen in de klassen om bijvoorbeeld de agenda's te controleren.

De directeur zal bij slecht functioneren van een leerkracht een persoonlijk verslag opstellen, zonder medewerking van anderen. Op dergelijk verslag volgt geen gesprek met de betrokkene.

De directeur meent over onvoldoende middelen te beschikken om vastbenoemden wat aan te porren. Als enige mogelijkheid ziet hij het gesprek. In zijn school heeft de directeur nog net geen tuchtprocedure moeten instellen : een leerkracht werd wel enigszins gedwongen zelf ontslag te nemen. Nochtans staat de directeur positief tegenover vaste benoemingen, alhoewel hij betreurt dat het door de leerkrachten vaak als een einddoel op zich wordt beschouwd.

3.5 Na- en bijscholing

Na- en bijscholing behoren volledig tot het terrein van de onderdirecteur. Het aanbod aan na- en bijscholingsinitiatieven voor leerkrachten voldoet aan de behoeften van de school.

Van de diverse cursussen wordt een inventaris gemaakt. Enkel wat zinvol is voor de school wordt aan de leerkrachten doorgespeeld.

In de school wordt het volgen van nascholingscursussen gestimuleerd. De onderdirecteur spreekt leerkrachten er persoonlijk over aan. Wanneer hij het nuttig acht, dringt hij bij een leerkracht aan om een bepaalde cursus te volgen.

Alle kosten worden vergoed, indien de leerkracht de cursus volgt op uitdrukkelijke vraag van de school. Indien de vraag van de leerkracht zelf komt, worden ofwel de reiskosten, ofwel het inschrijvingsgeld vergoed. De leerkracht moet zelf de vergoeding aanvragen en een schriftelijk verslag van de gevolgde cursus binnenbrengen. Op die manier wordt gecontroleerd of de leerkracht de cursus ook daadwerkelijk heeft gevolgd.

Informatie uit de gevolgde cursussen wordt altijd doorgegeven aan vakcollega's, zodat meerdere leerkrachten er hun profijt uit kunnen halen.

De directeur schat dat ongeveer 25% van het leerkrachtenkorps jaarlijks deelneemt aan navormingsinitiatieven.

In de school zelf wordt eveneens navorming georganiseerd. Enkele leraars worden hiervoor vrijgesteld. Het gaat om vakken zoals informatica en technisch tekenen.

Ook de directeur heeft behoefte aan vorming. Hij denkt hierbij vooral aan elementaire boekhouding en een cursus 'decision making'. Ook in wetgeving, financieel en materiaal beheer en organisatieleer is hij geïnteresseerd.

3.6 Verloning

De directeur van school B is er een uitgesproken voorstander van om zelf de hoogte van het loon van leerkrachten te bepalen. Hij denkt hierbij aan toeslagen op het basisloon in functie van vakbekwaamheid, globale inzet voor parascolaire activiteiten, e.d.

In een bepaald onderdeel van de school wordt er reeds een afwijkend beloningssysteem toegepast. Om ingenieurs als leerkrachten in de school te kunnen houden, krijgen zij een wedde vergelijkbaar met wat in bedrijven gangbaar is op voorwaarde dat ze in de school evenveel uren als in de industrie aanwezig zijn.

De directeur is geen voorstander van het systeem van maaltijdcheques. Hij ziet wel iets in andere vormen van verloning in natura : bijvoorbeeld het ter beschikking stellen van een PC voor gebruik thuis, waardoor het maken van lesvoorbereidingen gemakkelijker wordt. Dit systeem wordt in de school reeds toegepast.

3.7 Arbeidstelsels

Deeltijdse tewerkstelling beoordeelt de directeur negatief. Hij vindt dat een leraar zich volledig, zonder enige reserve, moet inzetten voor de school, wat een deeltijdse volgens hem niet kan. Deeltijdse tewerkstelling kan eveneens organisatorische problemen met zich meebrengen.

Loopbaanonderbreking en andere verlof- of afwezigheidstelsels worden eveneens negatief beoordeeld. Loopbaanonderbreking wordt enkel toegestaan als het (ook) in het belang van de school is en alleen indien er een vervanger voorhanden is. De duur wordt beperkt tot 1 jaar.

Vervroegde pensionering wordt positief beoordeeld.

3.8 Ziekte

In de school worden gegevens over ziekte regelmatig opgevolgd door een administratief personeelslid, dat daar speciaal mee belast is. Iemand die afwezig is moet de directeur er steeds persoonlijk van op de hoogte stellen. Als er een vermoeden bestaat dat iemand onterecht afwezig is, wordt een controledokter opgeroepen. Men heeft in de school echter dikwijls naderhand geconstateerd dat er helemaal geen controle is geweest.

Het 'burnout'-probleem herkent de directeur ook in zijn school. Volgens hem ligt de oorzaak dikwijls bij de persoon zelf of is die te vinden in moeilijkheden met leerlingen, stress, frustraties omdat niet alle didactische middelen beschikbaar zijn, enz.

Als een leerkracht overbelast is, wordt ervoor gezorgd dat deze tijdelijk iets anders kan doen. Soms wordt hem aangeraden loopbaanonderbreking te nemen.

3.9 Uitstroom

In de school zijn er dit schooljaar geen leerkrachten boventallig geworden. Men heeft het steeds zo kunnen regelen dat potentiële boventalligen voor andere taken binnen de school ingezet werden.

12 leerkrachten hebben de school verlaten gedurende de laatste 5 jaar. De meest voorkomende redenen waren de betere arbeidsvoorwaarden die elders verkregen werden.

De inrichtende macht heeft in de afgelopen 10 jaar nog nooit het contract van een leraar verbroken. Eenmaal werd een tuchtprocedure verneden door iemand min of meer te dwingen zelf ontslag te nemen.

3.10 Vakbond

De directeur van school B omschrijft zijn relatie met de vakbond als zeer positief. Hij vindt dat een vakbond de gerechtmatigde belangen van de leerkrachten moet verdedigen en dit zowel op nationaal als lokaal vlak. Op nationaal vlak moeten ze leveren voor meer sociale en financiële waardering. Verbeteringen ten gunste van de leerkrachten zijn er volgens de directeur overigens gekomen door de vakbonden. Op lokaal vlak kunnen ze een woordje meespreken bij het opstellen van de uurrooster. Men moet echter wel beseffen dat er niet alleen rechten te verdienen zijn, maar ook plichten te vervullen zijn. De vakbondsafgevaardigden mogen in hun eisen de werkelijkheid niet uit het oog verliezen. Al bij al vindt de directeur de vakbond niet storend voor een goede samenwerking met het personeel. Stakingen vindt hij evenwel niet aanvaardbaar.

4. SCHOOL C

4.1 Profiel van de school

School C is een zeer kleine middenschool gelegen in een landelijk dorp. De school heeft een overheid als inrichtende macht. Voor school C zag de situatie er enkele jaren geleden niet zo rooskleurig uit. Men had slechts een zeer klein leerlingenaantal (minder dan 100), dat bovendien nog daalde ook. Het voortbestaan van de school stond op de helling. De school werkte hard aan haar imago en trad met een duidelijke visie naar buiten. Deze visie is gebaseerd op een aantal principes: vrijheid van mening, draagzaamheid tegenover andersdenkenden, openheid. Het aantal leerlingen groeide opnieuw aan.

De directeur staat sedert enkele jaren aan het hoofd van een zeer klein aantal leerkrachten, die hij tracht te motiveren en te stimuleren. Hij geeft nog steeds een aantal uren les. De leerkrachten werken allen voltijds. De meesten zijn echter deeltijds in de school tewerkgesteld.

De directeur heeft een aantal onpopulaire maatregelen moeten nemen toen hij omwille van het lage leerlingenaantal een aantal leerkrachten diende te laten gaan. Toch kan hij in ruime mate op steun van zijn leerkrachten rekenen. Die steun is er nodig om het leerlingenaantal op te drijven.

Zo wordt een beroep gedaan op alle leerkrachten voor het werken van leerlingen. Leerkrachten gaan persoonlijk een informatiefolder afgeven aan de ouders van kinderen, die qua leeftijd in aanmerking komen voor de middenschool. Er worden open-deurdagen, cursussen, culturele en sportieve activiteiten georganiseerd waarop de ouders uitgenodigd worden. Hierdoor tracht men het prestige van de school te verbeteren. Aan de leerlingen biedt de school diverse buitenschoolse activiteiten aan, waaronder museumbezoek, toneel, film.

Bij de verdeling van het les tijdspakket gaat alle aandacht naar het behoud van het studieraanbod. De directeur laat daarom leerkrachten meer dan het minimum aantal uren presteren. Begeleidingsvormen vallen buiten het les tijdspakket. De uren voor pedagogische taken werden op vraag van de leerkrachten zelf vervangen door lesuren, zodat daardoor klassen in kleinere groepen konden gesplitst worden.

4.2 Visie

Volgens de directeur is de belangrijkste doelstelling van personeelsbeleid er voor te zorgen dat leerkrachten zich kunnen uitleven in hun job, zich goed voelen en dit overbrengen op de leerlingen. Het peil van het onderwijs is hiermee gebaat.

De directeur vindt het belangrijk dat hij zijn leerkrachten waardeert voor hun werk en dat hij hen de nodige materiële ondersteuning geeft.

4.3 Werving, selectie en benoeming

Over werving en selectie kan de directeur enkel onder hypothetische vorm spreken, aangezien hij door de slechte situatie van de school tot nu toe geen nieuwe leerkrachten heeft kunnen verwelkomen.

Overigens, in het net waartoe deze school behoort, heeft men zo al niet veel mogelijkheden (gehad) om zelf leerkrachten aan te werven. De directeur hoopt dat dit in de toekomst zal veranderen.

Indien er een sollicitatiegesprek zou zijn, zou de directeur enkele anderen er bij betrekken : de studiemeester, de voorzitter van de schoolraad en van het pedagogisch college.

De laatste jaren heeft de directeur overigens toch al enkele spontane sollicitaties ontvangen, waarvan hij in de toekomst gebruik wenst te maken, aangezien een aantal leerkrachten op pensioen zullen gaan.

De volgende selectiecriteria vindt de directeur relevant : de indruk die de kandidaat geeft, de woonplaats, het sociaal engagement, de beschikbaarheid voor de school, ervaring in het onderwijs, pedagogische visie, het kunnen omgaan met jonge mensen en de bereidheid de huisstijl te onderschrijven. De graden op het diploma worden niet belangrijk geacht. Het feit een diploma te hebben is voldoende.

4.4 Introductie

Aangezien de school zo klein is en er geen nieuwe leerkrachten bij gekomen zijn, kan er niet veel over de introductie van nieuwe leerkrachten gezegd worden.

4.5 Evaluatie en begeleiding

Er moet een schriftelijk verslag opgemaakt worden van tijdelijke leerkrachten. Daartoe komt de directeur af en toe een klas binnen, zonder de volledige les te volgen. Nadat het verslag is opgemaakt, volgt er een gesprek, waarbij gevraagd wordt of de leerkracht zich in de beoordeling kan terugvinden. De directeur heeft nog nooit een slechte beoordeling gegeven.

Vastbenoemde leerkrachten worden in de school niet beoordeeld. De directeur vindt dat hij dit niet kan doen. Hij verklaart overigens met leerkrachten nog geen problemen gehad te hebben.

4.6 Na- en bijscholing

Per vak wordt er jaarlijks door de inspectie 1 tot 2 maal een vakgerichte na- of bijscholing georganiseerd. Dit is de belangrijkste vorm van navorming. Het is volgens de directeur voldoende.

De directeur geeft systematisch informatie door over bijscholingsmogelijkheden. Hij spreekt de leerkrachten er persoonlijk over, zonder aan te dringen.

Leerkrachten worden indien nodig klasvrij gemaakt en kunnen een onkostenvergoeding aanvragen.

Door de school zelf wordt ook navorming georganiseerd, maar dan via de vriendenkring en het oudercomité van de school om. De vriendenkring kan immers de cursusleider betalen. Zo'n cursus gaat 's avonds door en kan gevolgd worden door leerkrachten en ouders. Ouders betalen er een kleine vergoeding voor.

De behoefte aan vorming bij de directeur zelf situeert zich op het gebied van wetgeving, financieel en materieel beheer. Op andere domeinen, bijvoorbeeld het pedagogische, is er reeds een voldoende aanbod van studiedagen en vakliteratuur.

4.7 Verloning

De directeur van school C is er helemaal geen voorstander van om zelf de hoogte van het loon van leerkrachten te bepalen. Hij wenst deze verantwoordelijkheid niet op zich te nemen. Hij vreest namelijk bepaalde leerkrachten verkeerd te beoordelen. Hij beaamt wel dat een gelijke bezoldiging ook frustrerend kan zijn. Met maaltijdcheques heeft de directeur minder moeite.

4.8 Arbeidsstelsels

Deeltijdse tewerkstelling wordt door de directeur niet zondermeer als iets positiefs ervaren, indien het gaat om mensen die in verschillende scholen werken. Hij heeft in zijn school heel wat zulke leerkrachten. Dit schept organisatorische problemen en heeft tot gevolg dat de leerkracht zich nergens thuis voelt.

Met loopbaanonderbreking en andere verlof- of afwezigheidsstelsels heeft hij geen probleem. Als een leerkracht dit aanvraagt, veronderstelt de directeur dat dit voor de betrokkenen een aantal problemen, bijvoorbeeld thuis, kan oplossen. Blijven werken zou zich dan kunnen wreken op de school.

Ook t.o.v. vervroegde pensionering staat de directeur positief. Hij zal er zelf indien mogelijk gebruik van maken, omdat hij er van overtuigd is dan ongeveer uitgeblust te zijn.

Vaste benoeming wordt eveneens als iets positiefs ervaren. De voordelen op sociaal vlak zijn groter dan de nadelen op pedagogisch vlak.

4.9 Ziekte

Aangezien het leerkrachtenkorps zo klein is, vindt de directeur het niet opportuun (extra) afwezigheidsgegevens bij te houden. Als hij vermoedt dat een leerkracht onterecht afwezig is, zal hij deze kwestie zelf oplossen via een gesprek. Hij heeft nog nooit de hulp van een externe instantie ingeroepen.

Ook in school C werd men reeds geconfronteerd met 'burnout'-symptomen. De directeur heeft de twee leerkrachten in kwestie gestimuleerd om zich ziek te melden. Daardoor kon een goede kracht hun plaats innemen. De oorzaken van 'burnout' zoekt de directeur bij de geringere waardering van het lerarenberoep en de toenemende taakverzwaring.

4.10 Uitstroom

Dit schooljaar zijn er geen leerkrachten boventalig geworden. Gedurende de laatste 5 jaar telde men er echter 9 ten gevolge van de daling van het leerlingenaantal.

Sommige leerkrachten hebben uit eigen beweging de school verlaten. Zij hadden een mutatie aangevraagd omwille van de slechte situatie van de school.

4.11 Vakbond

De directeur is zelf lid van een vakbond. Hij raadt leerkrachten aan zich eveneens aan te sluiten. Hij vindt vakbonden immers noodzakelijk voor het verdeelgen van de belangen van leerkrachten. Met het pedagogisch aspect hoeven vakbonden zich echter niet te bemoeien. Twee leerkrachten zijn vakbondsafgevaardigde. Hij vindt hun optreden niet storend voor een goede samenwerking met het personeel. Zij houden voldoende de doelstellingen van de school voor ogen. Toch vindt de directeur dat de vakbond vooral actief moet zijn op nationaal vlak, niet op lokaal vlak. Hij oordeelt tevens dat het stakingsrecht ook in het onderwijs moet blijven gelden.

5. SCHOOL D

5.1 Profiel van de school

School D is een zeer grote school vlakbij een grote stad. De inrichtende macht is een overheidsinstantie. De school telt verschillende vestigingsplaatsen en organiseert technisch en beroepsonderwijs.

De school kent een dalend leerlingenaantal gedurende de laatste 2 jaar. Over een periode van ongeveer 20 jaar is het leerlingenaantal echter verzesvoudigd. De aantrekkingskracht schuilt in de kwaliteit van het onderwijs, het unieke karakter en de naam van de school.

Aan het hoofd van de school staat een algemeen directeur. Hij heeft reeds meerdere jaren ervaring als schoolleider, maar staat pas sedert 1 jaar in deze school. Op basis van het leerlingenaantal kan de school slechts over 1 onderdirecteur beschikken. Toch laat de directeur zich bijstaan door 4 'onderdirecteurs' (en een aantal werkplaatsleiders en werkmeesters). Deze onderdirecteurs leiden de verschillende vestigingen.

De directeur staat aan het hoofd van ruim 200 leerkrachten. In een voltallige leerkrachtenvergadering kunnen daarom enkel ex-cathedra de noodzakelijke mededelingen

gedaan worden. Er is automatisch een afstand tussen de directeur en zijn personeel. Om dit enigszins op te vangen worden er aparte personeelsvergaderingen belegd met leerkrachten, die in een zelfde discipline lesgeven.

In de school werden diverse vzw's opgericht. Deze leveren tegen vergoeding goederen en diensten aan elkaar en/of aan derden. De bedoeling is de leerlingen de nodige praktijkervaring bij te brengen. Omwille van de omvang hiervan verschilt de school duidelijk van andere scholen : de omzet van deze vzw's beloopt tot vier maal de onderwijssalaries.

5.2 Werving, selectie en benoeming

5.2.1 Personeelsvoorziening

Bij het nadenken over de personeelsvoorziening wordt in beperkte mate rekening gehouden met verwachte evoluties in de nabije toekomst. Gedurende het vorige schooljaar kreeg men er bijvoorbeeld een aanzienlijk aantal lesuren bij. Voor het volgend schooljaar verwacht men echter opnieuw een inkrimping van het lestijdenpakket tot op het oorspronkelijke niveau. Er werd daarom besloten de meeruren niet voor lessen aan te wenden, maar voor een aantal tijdelijke initiatieven (parascolaire activiteiten, de uitbouw van promotie-acties, bepaalde vormen van begeleiding van leerlingen).

5.2.2 Wervings- en selectieprocedure

Bij de aanwerving van leerkrachten moet met een aantal procedures, eigen aan het net, rekening gehouden worden. Toch verloopt de recrutering van leerkrachten via diverse kanalen. Indien mogelijk wordt er intern gerecruteerd. Bij externe recrutering wordt in de eerste plaats naar de spontane sollicitaties gekeken. Alle sollicitaties worden bekeken en elke sollicitatiebrief wordt beantwoord. De directeur onderhoudt tevens contacten met opleidingsinstututen en de VDAB. Soms plaatst hij personeelsadvertenties.

Problemen om leerkrachten te vinden stellen zich overal, maar vooral voor de praktische vakken.

De sollicitatieprocedure omvat een gesprek met de directeur. Daarvoor worden een aantal kandidaten opgeroepen. Indien er keuze is tussen verschillende kandidaten omschrijft de directie haar rol als doorslaggevend.

5.2.3 Wervings- en selectiecriteria

Een zeer belangrijke eigenschap van een kandidaat is zijn beschikbaarheid op uren die buiten de normale werkuren liggen. In die optiek speelt de woonplaats een rol. Wie sterk geëngageerd is in het verenigingsleven, wordt eveneens om die reden met argwaan bekeken. Ook het geslacht kan echter een invloed hebben :

vrouwen met kinderen kunnen zich minder gemakkelijk vrijmaken in het weekend en 's avonds.

De voorkeur gaat uit naar een kandidaat met ervaring (in het bedrijfsleven of het onderwijs), iemand die dus iets ouder is. Andere belangrijke elementen zijn het basisdiploma, de bijkomende diploma's en eventuele hobby's, die interessant zijn voor de school.

5.2.4 Reaffectatie

De laatste 5 jaar zijn er zoveel gereaffecteerden opgenomen in de school, dat de directeur het heeft over een 'overrompeling'. De directeur schat hun aantal over deze periode op zo'n 65. De scholen uit de buurt kenden immers een daling van het leerlingenaantal, terwijl school D een stijging kende.

Dit leverde diverse problemen op, vooral organisatorische. Het lessenrooster moest bijvoorbeeld steeds opnieuw aangepast worden. Dit gebeurde zo frequent dat er protest van de leerlingen kwam. Een oplossing hiervoor zou er in kunnen bestaan de reaffectaties al door te voeren tijdens de vakantie.

5.3 Introductie

In de school bestaat er op dit moment geen procedure voor de introductie van nieuwe leerkrachten. Men is evenwel bezig een losbladige syllabus samen te stellen met daarin een samenvatting van recente dienstnota's.

Integratie in de groep wordt niet echt gestimuleerd vanuit de schoolleiding. Er zijn mensen die al jaren in de school lesgeven en mekaar niet kennen.

5.4 Evaluatie en begeleiding

De directeur heeft zelf nog geen enkele les bijgewoond, noch bij tijdelijken, noch bij vastbenoemden. Het adviseren van leerkrachten laat hij over aan de werkmeesters. In feite is er in de school geen degelijke beoordelingsprocedure. De binnen het net opgelegde schriftelijke beoordeling van leerkrachten is meestal een loutere formaliteit.

Een kans voor begeleiding en opvolging wordt tot op zekere hoogte gecreëerd door per vakdiscipline de leerkrachten een beperkt aantal keren samen te brengen. Verder wordt de leerkracht verplicht om een jaarplanning voor te leggen.

5.5 Na- en bijscholing

Informatie over nascholing wordt systematisch doorgegeven. Soms worden leerkrachten persoonlijk aangesproken. Het belangrijkste probleem is dat de meeste cursussen tijdens de lessen doorgaan. Er moet steeds gezorgd worden dat niet alle leerkrachten van hetzelfde vakgebied afwezig zijn. De directeur vindt dat

de leerling soms de dupe is. Hij is voorstander van vormingscursussen gedurende 14 opeenvolgende dagen, zodat een vervanging van de leerkracht mogelijk is. Om het rendement van een cursus te optimaliseren wordt de inhoud van de cursus doorgespeeld aan geïnteresseerde vakcollega's.

Door de school zelf wordt occasioneel navorming georganiseerd. Op het gebied van informatica bijvoorbeeld werden er lessen gegeven over het gebruik van een 'desktop publishing'-pakket.

De directeur zelf heeft geen behoefte meer aan extra vorming.

5.6 Verloning

De directeur is er niet direct voorstander van zelf de hoogte van het loon van leerkrachten te bepalen (met uitzondering van leerkrachten praktische vakken). Hij ziet wel iets in een systeem met zeven weddeschalen, waarvan men er vier kan gebruiken op basis van beoordeling. Een leerkracht die dan uitstekend presteert kan via een betere verloning extra gemotiveerd worden. Toch denkt hij dat dit negatieve effecten zal hebben op de sfeer in de school en dat er gevaar bestaat voor subjectiviteit. Zelf beschouwt hij (en gebruikt hij) de vrijstelling van lessen voor bijvoorbeeld administratieve taken als een vorm van beloning.

Voor bepaalde praktische vakken bestaat er al een afwijkende verloning voor leerkrachten. Die zouden anders nooit voor de school komen werken, omdat ze op topniveau presteren in hun vakgebied. Sommigen kunnen immers op enkele weken het jaarloon van een leraar verdienen. Om deze mensen aan te trekken moet men ze meer betalen dan het loon van een doorsnee-leerkracht. Binnen de school zijn er diverse vzw's opgericht, via dewelke extra vergoedingen kunnen betaald worden. Leerkrachten die na hun uren werken voor de vzw's, worden hiervoor immers betaald.

5.7 Arbeidstelsels

De directeur heeft het niet zo begrepen op deeltijdse tewerkstelling, omdat de band met de school dan kleiner is. Toch kan deeltijdse tewerkstelling een positief effect hebben, bijvoorbeeld wanneer een leerkracht dlkwijs ziek is, omdat hij het werk niet aankan. Zijn houding tegenover loopbaanonderbreking is neutraal, zolang het niet om deeltijdse loopbaanonderbreking gaat. De mogelijkheid tot vervroegde pensionering ervaart de directeur als iets zinvol.

5.8 Ziekte

In de school worden er gegevens geregistreerd in verband met ziekte. Deze gegevens worden dag per dag bijgehouden. Er wordt geen controledektier gestuurd. Er wordt wel een andere methode gebruikt om het aantal zieken te beperken : in de school wordt een top 10 van de meest afwezigen uitgehangen !

Langdurige ziekte wordt evenwel uit deze statistieken gehaald : de lijst is opgesteld op basis van de leerkrachten, die een halve dag ziek zijn of af en toe een dag. Men heeft de indruk dat dit systeem corrigerend werkt.

5.9 Uitstroom

Om kleinere klasgroepen te vormen en om personeel te behouden heeft de directeur zo zijn eigen 'trucje' : verschillende leerkrachten worden voor een beperkt aantal uren bovenmatig geplaatst. Er wordt op gegokt dat ze niet gereffecteerd worden, wat afhankelijk is van de vragen van omliggende scholen. Voor de uren dat ze bovenmatig zijn, worden ze ingezet om klassen te ontdebelen. Wordt de betrokkene toch gereffecteerd, dan neemt de andere leerkracht opnieuw de volledige klas over. Gebeurt dit niet, dan zijn er in de school enkele uren 'bijgecreëerd'.

Er hebben slechts weinig leerkrachten uit eigen beweging de school verlaten. Eén tijdelijke is weggegaan omwille van betere arbeidsvoorwaarden elders.

5.10 Vakbonden

De directeur heeft weinig contact met de vakbonden, maar staat er globaal positief tegenover. Bij beslissingen zal hij hun advies inwinnen. Hij beschouwt hen, net zoals het ouderraad, als een participant bij de discussie over de samenwerkingsmodaliteiten met het personeel. In de school zijn er diverse vakbondsafgevaardigden van verschillende vakbonden. Door de omvang van de school fungeren zij als echte vertegenwoordigers van het personeel.

6. SCHOOL E

6.1 Profiel van de school

De school behoort tot het vrij gesubsidieerd net. Ze is gelegen in een kleine gemeente op enkele kilometers van een grote stad. De school richt zowel ASO, TSO als BSO in.

Aan het hoofd van de school staat één directeur. Hij behoort reeds 10 jaar tot de directie van een onderwijsinstelling, maar is slechts 1 jaar in deze school werkzaam. (Een bij deze onderwijsinstelling behorende middenschool is gelegen in een ander gebouw en wordt geleid door een andere directeur.)

In de school werken een 60-tal leerkrachten (iets minder dan de helft deeltijds). De groep jonge leerkrachten (20-29 jaar) is beperkt.

De school telt zo'n 350 leerlingen, waarvan de meeste in het ASO. De school had te kampen met een daling van het leerlingenaantal, vooral in het TSO. De laatste jaren is er echter een status quo merkbaar. De belangrijkste oorzaak van de terugloop is volgens de directeur de dematiëit in de regio. Concurrentie van andere scholen is er immers niet.

De recruitering van leerlingen gebeurt volledig bij de laatstejaars van de middenschool. Het dalend leerlingenaantal had gevolgen : afbouw van begeleidingsvormen, verticaal groeperen van leerlingen, uitstroom en terbeschikkingstelling van leerkrachten, enz. De directeur merkt op dat in een school met dalend leerlingenaantal er weinig ruimte is voor personeelsbeleid.

6.2 Werving, selectie en benoeming

6.2.1 Wervings- en selectieprocedure

In de school wordt niet veel aandacht besteed aan de instroom van leerkrachten. Voor de externe recruitering van leerkrachten wordt vooral beroep gedaan op spontane sollicitaties. Vanwege sommige opleidingsinstututen ontvangt de directeur lijsten met de coördinaten van afgestudeerden. Zelf neemt hij geen contact met deze instellingen. Advertenties werden nog niet geplaatst. De VDA B wordt enkel in uiterste nood gecontacteerd.

De laatste 5 jaar heeft de directeur geen problemen gehad om voor bepaalde vakken leerkrachten te vinden. Zelfs indien er voldoende keuze is aan kandidaten wordt er toch maar één opgeroepen. Er wordt geen sollicitatiegesprek gevoerd met de kandidaat. Hij of zij kan direct beginnen.

6.2.2 Wervings- en selectiecriteria

De directeur verkiest oud-leerlingen of minstens afgestudeerden uit het vrij onderwijs. Er wordt tevens enig belang gehecht aan het sociaal engagement en de levensbeschouwelijke visie. Toch wordt niet geëist dat de kandidaat praktikerend is. Behaalde graden worden argwanend beoordeeld : wie met grote onderscheiding afstudeerde, wordt eerder geweerd. Ervaring in het onderwijs is een pluspunt en referenties van derden kunnen meespelen.

Volgende criteria worden niet van belang geacht : woonplaats, geslacht, leeftijd, het al dan niet volbracht hebben van legerdienst, bijkomende diploma's, school waar afgestudeerd werd.

6.2.3 Invloed van de inrichtende macht

De inrichtende macht heeft geen invloed op de selectie van kandidaten. De directeur omschrijft zijn rol als doorslaggevend. Bij benoeming worden er door de inrichtende macht geen extra criteria vooropgesteld. De beslissingsbevoegdheid ligt dan echter wel bij de inrichtende macht. De directeur treedt adviserend op.

6.2.4 Reaffectatie

Het voorbijge schooljaar werden geen gereffecteerden opgenomen, in tegenstelling tot de schooljaren daarvoor. De directeur heeft geen problemen ondervonden met gereffecteerden. Hij ondemeent niets om het opnemen van gereffecteerden te vermijden.

6.3 Introductie

Het secretariaatspersoneel geeft inlichtingen over het schoolreglement en praktische administratieve informatie. Zij laten het schoolgebouw zien. De nieuwe leerkracht wordt voorgesteld aan de collega's. De directeur woont soms zelf een aantal lessen van hem bij om te kunnen adviseren. Leesvoorbereidingen en jaarplanning worden niet opgevolgd. Er wordt geen begeleider toegewezen.

6.4 Evaluatie en begeleiding

6.4.1 Tijdelijke leerkrachten

Tijdelijke leerkrachten worden enkel op belangrijke momenten beoordeeld, bijvoorbeeld bij benoeming of wanneer een verlenging van het contract wordt overwogen. Er wordt geen schriftelijk verslag van gemaakt. De directeur bespreekt zijn indrukken wel met de leerkracht.

De directeur vindt dat hij niet over voldoende middelen beschikt om het functioneren van tijdelijke leerkrachten bij te sturen. Het enige middel is volgens hem het gesprek.

6.4.2 Vastbenoemde leerkrachten

Vastbenoemde leerkrachten worden niet beoordeeld, tenzij, bij wijze van uitzondering, indien er ernstige klachten zijn. Op basis van deze klachten vindt er een gesprek plaats met het doel tot een oplossing te komen.

De directeur meent dat hij niet over voldoende middelen beschikt om het functioneren van vastbenoemde leerkrachten bij te sturen. Toch is hij er absoluut geen voorstander van om het principe van de vaste benoeming zelfs maar in vraag te stellen.

6.5 Na- en bijscholing

Volgens de directeur voldoet het aanbod aan na- en bijscholing voor leerkrachten aan de behoeften van de school. De directeur geeft systematisch informatie over navormingsmogelijkheden door en spreekt bepaalde leerkrachten er persoonlijk over aan, zonder echter aan te dringen. Inschrijvingsgeld en verplaatsingskosten

worden vergoed. Geen enkele cursus gaat door tijdens de lessen, aangezien de planning van de cursussen lang op voorhand kan gebeuren. Ongeveer 33% van de leerkrachten heeft het afgelopen jaar een navormingscursus gevolgd, meestal op vakdidactisch gebied. Om het rendement van een cursus te optimaliseren wordt de inhoud via vakwerkgroepen doorgespeeld naar vakcollega's. Door de school zelf wordt geen navorming georganiseerd. De directeur heeft zelf geen behoefte aan navorming.

6.6 Verloning

De directeur is er geen voorstander van om zelf het loon van de leerkrachten te bepalen. Hij gaat ervan uit dat iedere leerkracht zich naar eigen vermogen inzet en presteert. Dit volstaat voor hem. Een ander argument dat aangehaald wordt, is dat het huidige systeem al zo lang bestaat.

6.7 Arbeidsstelsels

De directeur staat enkel negatief tegenover deeltijdse tewerkstelling in de school, omdat dit de communicatie bemoeilijkt. De diverse afwezigheids- en verlofstelsels en vervroegde pensionering beoordeelt hij positief en zal hij ook steeds toestaan.

6.8 Ziekte

In de school worden geen speciale gegevens in verband met ziekte geregistreerd. Op de bestaande gegevens wordt ook geen analyse uitgevoerd. De directeur herkent bij zijn leerkrachten geen 'burnout'-problemen.

6.9 Uitstroom

Dit schooljaar zijn er 6 leerkrachten geheel of gedeeltelijk bovenmatig geworden. In het totaal ging het om 23 uren. Voor deze uren worden de leerkrachten ingezet als invalers voor zieke leerkrachten.

Gedurende de laatste vijf jaren hebben ten gevolge van de daling van het leerlingenaantal 16 vastbenoemde leerkrachten de school verlaten. Tevens hebben 2 leerkrachten ontslag genomen, waarschijnlijk omwille van betere arbeidsvoorwaarden elders. Eén leerkracht heeft mutatie aangevraagd.

6.10 Vakbond

Volgens de directeur moet de vakbond zijn leden steunen en in het oog houden of de arbeidswetgeving nageleefd wordt. Hij vindt de vakbond interessant als gesprekspartner en absoluut niet storend voor een goede samenwerking met het

personeel. De syndicaal afgevaardigden hebben voldoende de doelstellingen van de school voor ogen. De directeur heeft er geen moeite mee dat zij niet alleen op nationaal, maar ook op lokaal vlak actief zijn. Betogingen en stakingen vindt hij echter onaanvaardbaar. Verbeteringen ten aanzien van de leerkrachten zijn volgens hem mede te danken aan de vakbond. In de school zijn er 3 vakbondsafgevaardigden en is 66% van de leerkrachten gesyndiceerd.

HOOFDSTUK 3

RESPONS EN REPRESENTATIVITEIT

VAN DE SCHRIFTELIJKE SURVEY

1. Inleiding

De schriftelijke vragenlijst werd op punt gesteld na de drieëndertig mondelinge interviews. Een voorlopige versie werd aan een groep van directies voorgelegd en op basis van hun opmerkingen bijgeschaafd. Om de respons niet negatief te beïnvloeden werd zoveel als mogelijk met gesloten vragen gewerkt.

2. Steekproef

Een schriftelijke bevraging biedt de mogelijkheid een groter aantal directies aan te spreken.

Het populatiebestand werd samengesteld op basis van twee geïnformateerde scholenbestanden, één van het Ministerie van Onderwijs en één van het CSBO, die door het HIVA aan elkaar gekoppeld werden.

De bevraging vond enkel plaats in het gesubsidieerd onderwijs (vrij en officieel). Het Gemeenschapsonderwijs werd niet betrokken, o.a. omdat dit onderwijsnet op het moment van de enquête-atname (de tweede helft van het schooljaar 1990-1991) geconfronteerd werd met een aantal ingrijpende structurele wijzigingen, waaronder de invoering van de lokale schoolraden. Aangezien deze veranderingen een impact op het personeelsbeleid hebben (decentralisatie), werd het minder zinvol geacht de directies hierover toen reeds te bevragen.

Bij de selectie van de scholen werden het net en de schoolgrootte (op basis van de ons gekende leerlingencijfers) onder controle gehouden. Met betrekking tot de schoolgrootte werd ernaar gestreefd een voldoende aantal instellingen van verschillende grootte in de steekproef te weerhouden, zodat vergelijkingen in functie van deze variabele mogelijk blijven.

De oorspronkelijke steekproef bedroeg 300 eenheden. 27 scholen werden echter quasi onmiddellijk geweerd, ofwel omdat bleek dat ze reeds in andere onderzoeken betrokken waren, ofwel omdat het bij nader toezien ging om instellingen uit het hoger onderwijs. Deze laatsten komen in het populatiebestand voor omdat ze eveneens aanvullend beroepssecundair onderwijs inrichten. Daarnaast bleken

10 scholen niet bereikbaar, meestal omdat de gegevens uit het populatiebestand niet correct waren (foute identificatiegegevens, de school bestond niet meer,...). De uiteindelijke steekproef scholen, die effectief gecontacteerd werd, bedroeg 263 eenheden uit ASO, BSO en TSO.

3. Respons

Om de respons te maximaliseren werden de directies op voorhand telefonisch gecontacteerd. De bedoeling van het onderzoek werd hen uitgelegd en ze werden om hun medewerking verzocht. 20 directies reageerden onmiddellijk negatief. Bij 8 personen was de wil tot samenwerking ronduit twijfelachtig. Deze kregen echter in tegenstelling tot de eersten wel een enquête toegestuurd. (Gebleden is dat geen enkele uiteindelijk op de vraag tot medewerking ingegaan is.) 235 directies antwoorden in eerste instantie bereid te zijn de vragenlijst in te vullen.

Een probleem rees bij een aantal directies van het officieel gesubsidieerd onderwijs, die eerst een toelating van hun inrichtende overheid wensten. Dit zorgde voor nogal wat vertraging, wat gezien het tijdstip van bevraging, de respons nadelig beïnvloed heeft.

Uiteindelijk werden 187 formulieren ingevuld teruggezonden. Berekend op het totaal aantal gecontacteerde directies, nl. 263, betekent dit een respons van 71%, wat vrij behoorlijk is. De totale populatie van scholen voor *gesubsidieerd* secundair onderwijs telt (administratief) 804 eenheden. De steekproef geeft dan ook 23% van de populatie weer.

De respons is het geringst in het gemeentelijk onderwijs en in de scholen met 200 tot 400 leerlingen (tabellen 1 en 2).

Tabel 1. Respons volgens net (frequentie, rij %, kolom %)

Respons		Gemeente	Provincie	Vrij	Totaal
Positief	aantal rij % kol. %	13 7 42	9 5 75	165 88 75	187 100 71
Negatief	aantal rij % kol. %	18 24 58	3 4 25	55 72 25	76 100 29
Totaal	aantal rij % kol. %	31 12 100	12 4 100	220 84 100	263 100 100

Tabel 2. Respons volgens schoolgrootte (frequentie, rij %, kolom %)

Respons	1-200	201-400	401-600	601-800	+800	Totaal
Pos. aantal rij % kol %	31 17 74	35 19 65	42 22 74	43 23 73	36 19 71	187 100 71
Neg. aantal rij % kol %	11 14 26	19 25 35	15 20 26	16 21 27	15 20 29	76 100 29
Tot. aantal rij % kol %	42 16 100	54 21 100	57 22 100	59 22 100	51 19 100	263 100 100

4. Representativiteit

De steekproef omvat zoals reeds gesteld een groot deel van de populatie scholen. Dit moet de representativiteit ten goede komen, aangezien het (met uitzondering van de variabelen schoolgrootte en net) een willekeurige steekproef betreft.

De representativiteit ten aanzien van de variabelen die bij de steekproef onder controle gehouden werden (i.e. net en schoolgrootte) levert het volgende beeld op. Ten aanzien van het net (vrij, gemeentelijk en provinciaal) moet gewezen worden op de geringere respons van het gemeentelijk onderwijs, waardoor deze in de steekproef wat ondervertegenwoordigd is (tabel 3).

Tabel 3. Representativiteit ten aanzien van het net

Net	Populatie		Steekproef	
	N	%	N	%
Gemeentelijk	85	11	13	7
Provinciaal	33	4	2	5
Vrij	686	85	165	88
Totaal	804	100	187	100

Ten aanzien van de variabele schoolgrootte werd er naar gestreefd om binnen elke categorie een voldoende aantal scholen in de steekproef te hebben, zodat vergelijkingen vlotter kunnen gebeuren. Dit is onvermijdelijk ten koste gegaan van de representativiteit ten opzichte van de totale populatie met betrekking tot deze variabele. Uit tabel 4 blijkt dat met name de instellingen met een grootte van 200 tot 400 leerlingen ondervertegenwoordigd zijn, terwijl de grotere scholen (600 en meer leerlingen) dan weer oververtegenwoordigd zijn.

Tabel 4. Representativiteit ten aanzien van schoolgrootte

Schoolgrootte	Gesubsidieerd onderwijs		Steekproef	
	Populatie		%	
	N	%	N	%
1-200	148	18	31	17
201-400	269	33	35	19
401-600	181	23	42	22
601-800	107	13	43	23
800+	99	12	36	19
Totaal	804	100	187	100

Hiermee moet rekening gehouden worden bij de interpretatie van *gemiddelde* waarden en eventuele uitspraken over de populatie, in het bijzonder wanneer het vermoeden bestaat dat het gestelde probleem beïnvloed wordt door de schoolgrootte.

Met betrekking tot de schoolgrootte stellen er zich twee bijkomende problemen. De gegevens, waarop de steekproef gebaseerd is, zijn een weergave van de administratieve opgave van de leerlingenaantallen gedurende het schooljaar 1988-1989. Uit de enquête blijkt echter dat deze aantallen soms aan belangrijke wijzigingen onderhevig geweest zijn gedurende de daarop volgende twee schooljaren (bijvoorbeeld door fusie). Bij de vergelijking volgens schoolgrootte zal dan ook rekening gehouden worden met de aantallen, zoals de schooldirectie ze zelf opgegeven heeft voor het schooljaar 1990-1991.

Een tweede probleem vormt de eenheid 'school': er blijkt in de onderwijswereld een afwijking te bestaan tussen de administratieve en de werkelijke organisatie-eenheid. Administratief op zichzelf staande middenscholen bijvoorbeeld blijken

in de praktijk op dezelfde campus gelegen te zijn als een bovenbouwschool, dezelfde gebouwen te gebruiken en dezelfde personeelsleden tewerk te stellen. Ook naar buiten toe, bijvoorbeeld naar de ouders, wordt van één school gesproken (er is bijvoorbeeld maar één informatiefolder ter beschikking). Voor de personeelsfunctie is dit natuurlijk niet onbelangrijk. Ook om deze reden bleken de leerlingenaantallen zoals opgegeven door de directies (dan wel meestal beduidend) af te wijken van de cijfers, gehanteerd bij de steekproeftrekking. Door ons te baseren op de leerlingopgave van de directies, menen we in de meeste gevallen de werkelijke en meest relevante schoolgrootte weer te geven.

De representativiteit van de steekproef verder omschrijven wordt bemoeilijkt door het ontbreken van populatiegegevens. We moeten volstaan met de in volgende paragrafen uitgebreid weergegeven profielbeschrijving van de in onze steekproef aanwezige scholen.

Merken we tenslotte nogmaals op dat er geen representativiteit voor de *totale* populatie scholen mogelijk is, aangezien het Gemeenschapsonderwijs (vooralsnog) niet in de steekproef opgenomen werd.

HOOFDSTUK 4

PROFIEL VAN DE ONDERWIJSINSTELLINGEN

1. Inleiding

Voor een goed begrip van de onderzoeksresultaten geven we een aanvullende beschrijving van de in onze steekproef betrokken onderwijsinstellingen. Het gaat om kenmerken waarover we geen populatiecijfers als vergelijkingsmateriaal beschikbaar hebben : kenmerken van directie, personeel en leerlingen, onderwijsvorm en -type, lestijden.

2. Directie

De gemiddelde leeftijd bedraagt 50 jaar. De jongste is 34, de oudste 64 (tabel 5). Een zeer ruime meerderheid zijn mannen : 88%. (De gemiddelde school uit onze steekproef telt amper 49% mannelijke leerkrachten !). De meeste directies zijn gehuwd of samenwonend (75%). Een kleine groep is alleenstaand (6%). De geestelijken vertegenwoordigen 19% van de bevrraagden.

De steekproef vertoont voldoende variatie op het vlak van het aantal jaren ervaring waarover de betrokkenen als schoolleider beschikken (tabel 6). Het gemiddeld aantal jaren anciënniteit als directie belooft 11 jaar. Als leerkracht hebben ze gemiddeld 14 jaren anciënniteit. Een vrij groot aantal (68%) heeft overigens in de school, waar ze nu verantwoordelijk voor zijn, ook les gegeven.

Ongeveer één op vier directies verklaart lid te zijn van de inrichtende macht van de school.

De meeste directies (67%) hebben een licentiaatsdiploma (tabel 7). De aard van de diploma's laat toe te veronderstellen dat slechts weinig schoolleiders tijdens hun vooropleiding enige inzichten verworven hebben ten aanzien van een professioneel personeelsbeleid. De best vertegenwoordigde studierichtingen zijn in volgorde filologie, wetenschappen en (T)EW (tabel 8). 26 schoolleiders zijn ingenieur. De meesten zijn industrieel ingenieur (tabel 9). Deze ingenieurs vind je vooral in de scholen die helemaal geen algemeen vormend onderwijs verzorgen (tabel 10). De anciënniteit als directie is voor wat betreft de universitair geschoolden het hoogst bij historici en ingenieurs (tabel 11). Dit kan er misschien

op wijzen dat deze afgestudeerden zich de laatste jaren minder aangesproken voelen tot of in aanmerking komen voor de functie van schoolleider.

Tabel 5. Leeftijd directies

Leeftijd	N	%
31-40	17	9
41-50	76	41
51-60	83	45
60+	9	5

Tabel 6. Jaren ervaring als directie

Jaren ervaring	N	%
0-5	48	26
6-10	48	26
10-15	40	22
15-20	23	12
20+	26	14

Tabel 7. Diploma directies volgens onderwijsniveau

Niveau	N	%
GLSO (regenten)	26	15
CHSO (licentiaten)	114	67
Ingénieur	26	15
Priester (zonder specificatie)	4	3
Totaal	170	100

Tabel 8. Aard van de universitaire diploma's bij schoolleiders

Faculteit	N	
Letteren en Wijsbegeerte	47	
Germanse		20
Klassieke		10
Romaanse		2
Geschiedenis		14
Filosofie		1
Wetenschappen	24	
Natuurkunde		5
Wiskunde		6
Aardrijkskunde		4
Schelkunde		4
Biologie		1
Zonder specificatie		4
Economische en Toegepaste Economische Wetenschappen	16	
Psychologie en Pedagogische Wetenschappen	8	
Godgeleerdheid Godsdienstwetenschappen, morele en religieuze wetenschappen	7	
Landbouwwetenschappen Landbouwkundig ingenieur	4	
Toegepaste wetenschappen Burgerlijk ingenieur	4	
Sociale Wetenschappen	4	
Rechtsgeleerdheid Rechten Criminologie	3	2 1
Lichamelijke Opvoeding	2	
Administratieve Wetenschappen	1	
Totaal	120	

Tabel 9. Aard van de ingenieursdiploma's bij directies

Diploma	N
Industrieel	16
Burgerlijk	4
Landbouwkundig	4
Zonder specificatie	2
Totaal	26

Tabel 10. Niveau diploma directie volgens georganiseerde onderwijsvormen

Onderwijsvorm	Regent	Licentiaat	Ingenieur	Diploma totaal
Eerste graad	14	1	0	15
ASO	5	42	0	47
ASO en BSO	1	3	0	4
ASO en TSO	0	11	1	12
ASO, TSO en BSO	0	26	4	30
TSO	0	5	3	8
TSO en BSO	5	26	17	48
BSO	0	1	0	1
Totaal	26	114	26	166

Tabel 11. Anciënniteit als schoolleider volgens diploma (universitairen en ingenieurs)

Diploma	N	Gemiddeld	St. Dev.	Min.	Max.
Geschiedenis	14	16,6	5	6	24
Ingenieur	26	14,2	8	2	36
Godgeleerdheid	7	11,4	9	1	24
Pedagogie	8	10,9	9	1	27
Filologie	32	10,5	7	0	28
Economie	16	10,4	6	3	23
Wetenschappen	24	9,3	6	0	21

Significantie = 0,03 (Kruskal-Wallis)

3. Personeel

3.1 Stafpersoneel

Acht scholen blijken een meerkoppige 'directie' te hebben. Ongeveer de helft van de directies heeft één (of soms meerdere) adjunct(en) ter beschikking (49%).

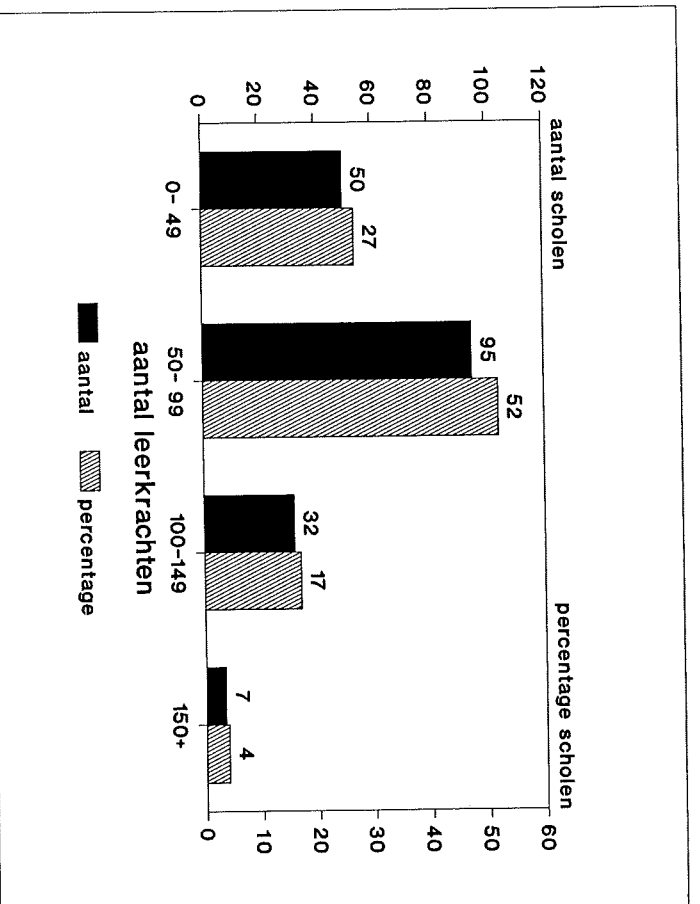
Een meerderheid (66%) laat zich tevens bijstaan door graadcoördinatoren. In de meeste scholen gaat het hierbij om 1 tot 3 medewerkers. Sommige scholen kennen

deze opdracht echter toe aan 6 tot 7 medewerkers. Gemiddeld genomen blijken slechts 14 uren voor deze functie vrijgemaakt te worden (met als extreme waarden 1 en 90 uren).

Werkplaatsleiders vinden we terug in 28 onderwijsinstellingen (15%), waarbij het natuurlijk gaat om scholen die technisch en beroepsonderwijs inrichten. Bijna al deze scholen stelden slechts één persoon (fulltime equivalent) in deze functie aan. Werkmeesters komen meer voor : we telden ze in 55 instituten (29%). Hun aantal loopt in één school op tot 10. Bij de meeste (72%) blijft het beperkt tot maximaal drie (fulltime equivalenten).

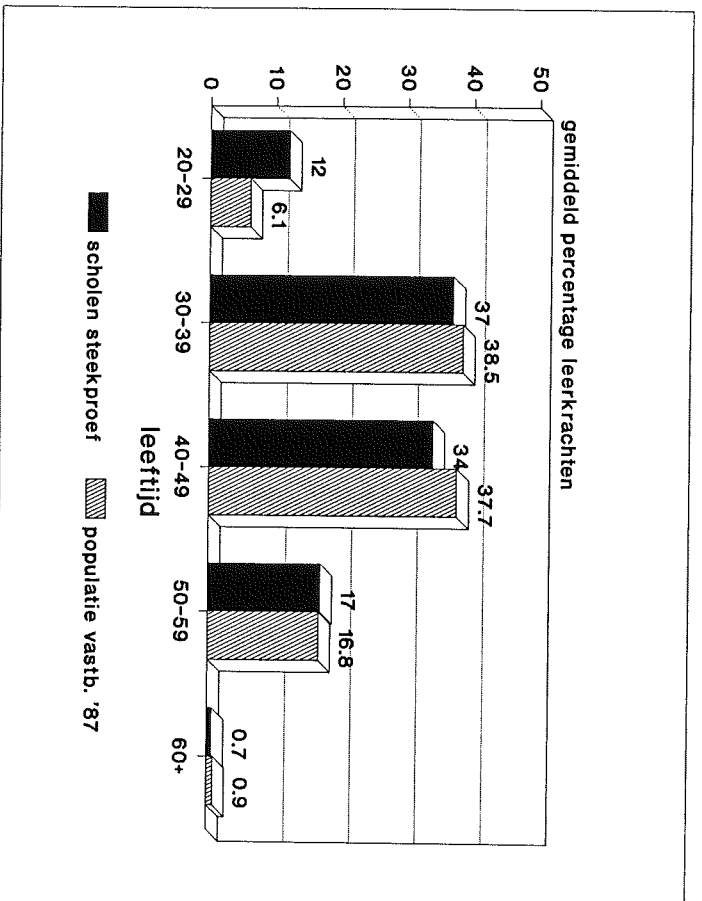
3.2. Leerkrachten

De gemiddelde school in onze steekproef telt 77 leerkrachten (personen, geen fulltime equivalenten). 50 instellingen (27%) tellen er geen 50. De meeste (95 of 52%) hebben een korps dat tussen de 50 en 99 leerkrachten telt. 100 of meer leerkrachten vinden we in 39 scholen (21%), waarvan er 7 een korps hebben dat de 150 overschrijdt. De kleinste instelling wordt gedragen door 18 leerkrachten, de grootste is een mastodont met welgeteld 314 onderwijzende personeelsleden.



Figuur 1. Samenstelling steekproef scholen in functie van aantal leerkrachten

De leeftidsverdeling in de gemiddelde school ziet er uit als volgt: 12% twintigers, 37% dertigers, 34% veertigers, 17% vijftigers en tenslotte amper 0,7% die de kaap van de zestig overschreden hebben. Naargelang de onderwijsinstelling kan deze verdeling echter nogal verschillen.



Figuur 2. Leeftidsverdeling in de gemiddelde school van de steekproef

De *gemiddelde* school uit onze steekproef telt ongeveer eenzelfde aantal mannelijke als vrouwelijke leerkrachten (resp. 49 en 51%). 55% beschikt over het diploma van regent, 31% zijn licentiaten en 14% heeft een ander diploma (bijvoorbeeld D-diploma). 56% is voltijds aan de onderwijsinstelling verbonden. 85% is vastbenoemd, 13% is tijdelijk en de resterende 2% heeft beide statuten. Sommige scholen tellen enkel vastbenoemden. Eén onderwijsinstelling daarentegen is pas sedert drie jaar opgericht. Er is geen enkele leerkracht vast aan de school verbonden. Naast 56 gesubsidieerde leerkrachten zijn er tevens 26 ongesubsidieerden.

De verhouding leerlingen t.o.v. leerkrachten (geen fulltime opdrachten, maar personen) bedraagt gemiddeld over de scholen heen 7,3 op 1, met als extreme waarden 2,4 en 12,5 op 1.

3.3 Ander personeel

De directie geeft niet enkel leiding aan leerkrachten, maar is tevens verantwoordelijk voor andere categorieën van personeelsleden, nl. het zogenaamde meester-, vak- en dienstpersoneel, het administratief en het hulpopvoedend personeel. De *gemiddelde* onderwijsinstelling uit onze steekproef telt, ditmaal in full-time equivalenten uitgedrukt, voor deze drie groepen resp. 3,9, 2,6 en 3,9 opdrachten. Samen gaat het gemiddeld om 10,5 voltijdse functies. Ook hier lopen de aantallen tussen de scholen nogal uiteen. Het totale aantal bijvoorbeeld varieert van 2 tot 41 opdrachten, wat natuurlijk in de eerste plaats gerelateerd kan worden aan de schoolgrootte. Maar ook binnen eenzelfde schoolgrootte blijven er grote verschillen bestaan.

4. Leerlingen

4.1 Aantallen

In tabel 12 geven we de indeling van de scholen volgens het leerlingenaantal, zoals dat ons gekend was bij de steekproeftrekking en zoals dat door de directies zelf meegegeeld werd. Uit de vergelijking blijkt dat de bij de steekproef gehanteerde cijfers grosso modo de aantallen voor het schooljaar 1988-1989 weergeven. Het grote verschil zit hem echter in de kleine scholen. Ons inziens valt dit te verklaren door het verschil in administratieve en feitelijke organisatie van sommige scholen, wat in de eerste plaats tot uiting komt bij administratief als afzonderlijke middenschool omschreven instellingen, die meestal een geringer aantal leerlingen tellen (cfr. supra). Van de scholen met het volgens de CSBO-gegevens kleinste leerlingenaantal (tot 200) bleken er immers vier voor het schooljaar 1988-1989 volgens de directie 200 tot 400 leerlingen te tellen, één had er tussen de 400 à 600 en nog één tussen de 600 en 800. Van de overige twee werd geen leerlingenaantal door de directie opgegeven.

Tabel 12. Schoolgrootte volgens leerlingenaantal

Aantal leerlingen	Opgave Ministerie/CSBO (steekproef)		Opgave door directie 1988-1989		Opgave door directie 1990-1991	
	N	%	N	%	N	%
1-200	31	17	23	13	20	11
201-400	35	19	35	20	48	26
401-600	42	22	41	23	32	18
601-800	43	23	41	23	41	23
800+	36	19	36	21	40	22
Total	187	100	176	100	181	100
Geen opgave			11		6	

Uit de tabel kan ook afgeleid worden dat gedurende de laatste drie schooljaren het leerlingenaantal binnen de instellingen aan evoluties onderhevig was (tabel 13). In totaal daalde de leerlingpopulatie van de instellingen, waarvan cijfers opgegeven werden ($N = 176$), met 862 jongeren, wat een gemiddelde terugloop met 4,9 betekent (0,5%). Dit gemiddelde hangt echter een te beperkt beeld op van de schommelingen. De gemiddelde *leerlingenevolutie* bedraagt (in *absolute* cijfers) zo'n 9,7% of 43 jongeren. Als grootste verschillen tussen de twee schooljaren konden we een toename met 440 en een verlies met 251 leerlingen noteren. Zulke verschillen vinden wellicht vooral hun oorsprong in organisatorische veranderingen. Beperken we ons tot de scholen waar de leerlingenevolutie niet meer dan 20% bedraagt, dan stellen we geen verband vast met de schoolgrootte (tabel 14).

Tabel 13. Leerlingenevolutie t.o.v. 1988

Leerlingenevolutie	N	%
Dalend		
zeer sterk (<-20%)	11	6
sterk (<-10%)	21	12
matig (<-2%)	52	30
Status quo (-2 t.e.m. 2%)	36	21
Stigend		
matig (>2%)	28	16
sterk (>10%)	20	11
zeer sterk (>20%)	8	4
Totaal	176	100

Tabel 14. Gemiddelde evolutie van het leerlingenaantal sedert 1988, uitgedrukt in % en in functie van de schoolgrootte in 1990, zonder rekening te houden met de instellingen waar de wijziging in leerlingenaantal meer dan 20% bedroeg

Schoolgrootte	N	Gemiddeld	Evolutie			
			St. Dev.	Min.	Max.	
1-200	13	-1,8	10	-20	14	
201-400	39	-1,6	9	-18	20	
401-600	29	-1,5	9	-18	16	
601-800	39	-1,6	7	-15	16	
800+	37	-1,4	7	-13	18	

Significantie (Kruskal-Wallis) = 0,28 (NS)

4.2 Geslacht

De gemiddelde school telt ongeveer evenveel jongens als meisjes : resp. 52% en 48%. Zoals uit tabel 15 blijkt, trekken een belangrijk aantal instellingen (44/24%) echter de facto enkel hetzij meisjes, hetzij jongens aan. In onze steekproef komen enkel scholen uit het gesubsidieerd onderwijs voor. Met name in het vrije net komen nog typische jongens- of meisjesscholen voor.

Tabel 15. Indeling scholen in functie van percentage mannelijke leerlingen

% jongens	N	%
0	22	12
1-25	33	18
26-50	41	22
51-75	26	14
76-99	42	22
100	22	12
Totaal	186	100

5. Onderwijsvorm en -type

123 instellingen (66%) verstreken voor de invoering van de eenheidsstructuur type I onderwijs, de overige (64/34%) type II vorming.

In 33 scholen wordt geen eerste graad georganiseerd. 108 scholen (58%) verstreken algemeen vormend secundair onderwijs (ASO), 110 scholen technisch onderwijs (TSO) en 94 beroepsonderwijs (BSO). De verschillende combinaties worden weergegeven in tabel 16.

Tabel 16. Combinaties van onderwijsvormen

Onderwijsvorm	N	%
Enkel eerste graad	16	9
ASO	55	29
ASO en BSO	4	2
ASO en TSO	14	8
ASO, TSO en BSO	35	19
TSO	8	4
TSO en BSO	53	28
BSO	2	1
Totaal	187	100

6. Lestijden

Het gemiddeld aantal lestijden, waarover de scholen beschikken, bedraagt 1 226 uren. Als extreme waarden werden 165 en 5 240 uren opgetekend. De verhoudingen lestijden/leerlingen en lestijden/leerkrachten (geen fulltime opdrachten, maar personen) bedragen gemiddeld over de scholen heen resp. 2,29 en 15,8 op 1 (met als extremen resp. 1,5 tot 4,2 en 7,8 tot 23,6 op 1).

176 scholen (95%) melden dat ze uren uit het lestijdenpakket besteden aan niet-lesgevende opdrachten (Klas titularis, klasseraad, bijzondere pedagogische taken, interne pedagogische begeleiding, graadcoördinatie, inhaallessen, enz.). 9 scholen (5%) doen dit niet. Dit laatste houdt op significante wijze verband met de schoolgrootte ($\chi^2 = 0.001$): het betreft telkens kleinere scholen (nl. 20% van de instellingen tot 200 leerlingen en 11% van de scholen met 200 tot 400 leerlingen; de grotere instellingen voorzien allen uren voor niet-lesgevende opdrachten).

Gemiddeld genomen gaat het om 33 uren (extreme waarden 1 en 92). In verhouding tot het totaal aantal lestijden gaat het gemiddeld om 3% (extreme waarden 0,2 tot 9,5%). In de helft van desbetreffende scholen gaat het om maximaal 2,5%, in drie vierde van de instellingen om maximaal 4,5%.

Met betrekking tot de aanwending van het lestijdenpakket kan aanvullend gesteld worden dat 60% van de directies uren investeert in gering bevolkte 'dure' richtingen. 53% van de bevroagden heeft klassen gevormd met leerlingenaantallen onder de vroegere behoudsnormen. In 55% van de scholen hebben leerkrachten opdrachten gekregen, die het minimum aantal uren voor een voltijdse betrekking overschrijden. In 12% van de onderwijsinstellingen werd zelfs aan sommige leerkrachten gevraagd om meer uren te presteren dan maximaal toegestaan is. 43% van de directies houdt (een aantal) uren voor begeleiding van leerlingen buiten het lestijdenpakket. In 35% van de scholen worden leerlingen van verschillende leerjaren voor bepaalde vakken (verticaal) samengezet. 28% van de directies zag zich genooddaakt voor de goede werking van hun school extra lesuren aan te vragen (binnen de scholengemeenschap, aan de overheid, ...).

Deze aanvraag voor extra uren hangt samen met de schoolgrootte en de leerlingenevolutie (tabellen 17 en 18). Kleinere scholen en instellingen met sterke wijzigingen in leerlingenaantallen hebben het moeilijker.

Verticale samenstelling van leerlingen hangt eveneens samen met deze leerlingenevolutie, maar tevens met de onderwijsvorm: het komt vooral voor in het technisch en beroepsonderwijs.

Tabel 17. Aanvraag voor extra uren in functie van huidige schoolgrootte (kolom %)

Aanvraag extra uren	Schoolgrootte				
	1-200	201-400	401-600	601-800	800+
Ja	60	42	22	12	15
Nee	40	58	78	88	85
N	20	48	32	41	40

$\chi^2 = 0,0001$

Tabel 18. Verticale samenstelling en aanvraag extra uren in functie van leerlingenevolutie

Evolutie	N	Verticale samenstelling (%)	Aanvraag extra uren (%)
Zeer sterk dalend	11	73	55
Sterk dalend	21	52	19
Dalend	52	29	25
Status quo	36	25	11
Stijgend	28	36	25
Sterk stijgend	20	30	40
Zeer sterk stijgend	8	38	63
χ^2		0,06	0,01

HOOFDSTUK 5

VISIE OP DE PERSONEELSFUNCTIE

1. Beheer of beleid

De invulling van de personeelsfunctie is zeker in de bedrijfswereld aan evolutie onderhevig (gewees). Er kunnen diverse stromingen onderscheiden worden. In het eerste hoofdstuk beschreven we drie 'types': beheer, beleid en management. Deze schets werd vertaald in een beperkt aantal algemene stellingen. Met name het onderscheid tussen een beheersmatige visie en andere invullingen van de personeelsfunctie interesseerde ons. Tabel 19 geeft een overzicht van de reacties van de directies.

Schoolleiders blijken de ruimte voor personeelsbeleid vooral in beheerstermen te omschrijven. Een meerderheid (61%) gaat min of meer akkoord met de stelling dat de concrete invulling van de personeelsfunctie zich laat herleiden tot een beperkt aantal taken, die als geheel eerder onder de noemer personeelsbeheer thuishoren. (Bij niet minder dan 44% van de betrokkenen is het belangrijkste het goed interpreteren van de reglementen.) Een nog groter aantal directies (72%) is vrij pessimistisch over de mogelijkheden om het personeel te sturen. Buiten de selectie van leerkrachten zien ze niet veel mogelijkheden om de gang van zaken te beïnvloeden.

Enigszins in tegenstrijd hiermee poneert ruim 54% van de bevrraagden, ondanks de beperkende overheidsreglementeringen, toch een eigen personeelsbeleid in de school te kunnen ontwikkelen. In het licht van de vorige antwoorden krijgen we echter de indruk dat het dan wel om een vrij minimalistische interpretatie van dit begrip moet gaan.

Opmerkelijk is tevens het geringe geloof in de meerwaarde die externe deskundigen op personeelsvlak kunnen inbrengen. Voor de selectie van toch wel de belangrijkste functionaris in de school, de directie zelf, vindt slechts 28% het zeer zinvol een adviesbureau onder de arm te nemen.

De antwoorden verschillen niet op significante wijze in functie van school-grootte. Een factoranalyse op deze items leverde twee factoren op. Schalen hierop gebaseerd bleken echter onvoldoende betrouwbaar te zijn.

Tabel 19. Stellingen i.v.m. de invulling van de personeelsfunctie (rij %)

Stellingen	Akkoord Helemaal Ernijszins		Niet akkoord Eerder Helemaal niet	
- De <i>belangrijke</i> opdracht van de schoolleiding is het voorzien van de nodige middelen en geschikte werk-omstandigheden, zodat leerkrachten goed kunnen lesgeven	20	36	32	13
- De <i>belangrijke</i> taak van de directie met betrekking tot personeelszaken is dat hij/ zij de reglementeringen goed interpreteert en toepast	12	32	38	17
- Vernut de enige mogelijkheid voor de directie om de gang van zaken in een klas te beïnvloeden is de selectie van leerkrachten (wat nu met de reaf-fectatie ook al niet meer voor de hand liggend is)	29	43	21	7
- De <i>kernactiviteiten</i> van het personeels-beleid in onze school zijn het selec-teren en aanwerven van leerkrachten, het toepassen van de reglementeringen en het oplossen van problemen van individuele leerkrachten	19	42	28	11
- Ik vind dat bij de aanwerving van een directielid het zeer zinvol is een extern adviesbureau onder de arm te nemen omwille van haar deskundigheid met betrekking tot de selectieproblematiek	11	17	40	32
- In het motiveren en stimuleren van leerkrachten kan ik <i>veel</i> tijd investeren	23	29	31	17
- Het is voor de school toch mogelijk een eigen personeelsbeleid te ontwikkelen ondanks de beperkende overheids-reglementeringen	16	38	30	16

2. Relatief belang

Hoe belangrijk vinden directies het kunnen omgaan met personeel ? We vroegen hen drie vrij algemeen omschreven eigenschappen te rangordenen in functie van de geschiktheid om de school te leiden : organisatorische bekwaamheid (inclusief het goed kunnen beheren van werkmiddelen), de bekwaamheid om het personeel

te sturen en tenslotte pedagogische capaciteiten¹. De directies kregen hierbij de mogelijkheid om een onderscheid te maken tussen de huidige concrete gang van zaken in hun school en wat ze zich idealiter van hun job voorstellen.

Uit de antwoorden valt af te lezen dat je om een onderwijsinstelling te leiden vooral wat onderlegd moet zijn op organisatorisch en personeelsvlak. Op pedagogische vaardigheden wordt met de huidige gang van zaken minder aandacht aan. Voor de concrete schoolwerking krijgt deze immers het minst de hoogste prioriteit (slechts bij 22% van de directies) (tabellen 20 en 21).

Niet dat men zich daar gelukkig bij voelt. In de ideale school wordt het pedagogische immers veel belangrijker. Met name de organisatorische besloimmeringen worden dan minder relevant. Over het belang van de personeelsfunctie zijn de meeste het in principe toch eens: zowel bij de huidige gang van zaken als in de ideale situatie krijgt de omgang met het personeel het minst de kleinste prioriteit.

De antwoorden verschillen niet significant volgens de schoolgrootte. Hierop is één uitzondering: bij de huidige gang van zaken wordt het type 'pedagoog' frequenter naar voor geschoven in de kleinste onderwijsinstellingen (tot 200 leerlingen). 45% van de directies vindt dit type het meest aangewezen om de school te leiden. Voor de andere schoolgroottes varieert dit van 12 tot 23% (chi² = 0.01).

Het type dat geschikt geacht wordt om de facto de school te leiden, hangt enigszins samen met de visie op de personeelsfunctie (tabel 22). Organisatoren zijn meer dan anderen van oordeel dat de belangrijkste opdracht van de schoolleiding ligt in het voorzien van de nodige middelen en werkomstandigheden, opdat leerkrachten goed kunnen lesgeven. Pedagogen zijn daarvan het minst overtuigd. Diegene die kiezen voor een personeelsmanager geloven meer in de mogelijkheid van een eigen personeelsbeleid. Ze zijn er meer van overtuigd veel tijd te kunnen investeren in het motiveren en stimuleren van leerkrachten, dit in tegenstelling tot de organisatoren. Ze omschrijven echter tevens meer dan anderen de kernactiviteiten van de personeelswerking in de eigen school als het selecteren, het toepassen van de reglementering en het oplossen van individuele problemen. Wie aan het hoofd van de eigen school het liefst een 'personeelsmanager' ziet, heeft met andere woorden niet noodzakelijk een ruimere visie op de reële mogelijkheden van personeelsbeleid.

1 In de vragenlijst werd de volgende omschrijving van de vaardigheden gegeven:

1. op organisatorisch vlak: voor u is effectief en efficiënt beheer van middelen, het voorzien in werkmiddelen, de zorg voor samenstelling van leslijdenpakket en lessenrooster belangrijk.
2. op personeelsvlak: voor u is de goede zorg voor het personeel en het stimuleren van samenwerking en communicatie belangrijk. U probeert het personeel maximaal te laten presteren.
3. op pedagogisch vlak: de onderwijsinhoud boeit u en u weet wat goed onderwijs is; u acht het belangrijk op pedagogisch-didactisch vlak stimulerend op te treden.

Tabel 20. Percentage scholen dat een bekwaamheid voor de directiefunctie een bepaalde prioriteit geeft (rij %)

Eigenschap	Concrete school			Prioriteit		
	1	2	3	1	Ideale school 2	3
Organisator	38	32	30	19	30	51
Personeelsmanager	41	35	24	41	38	21
Pedagoog	22	34	44	45	32	23

Tabel 21. Percentage scholen dat een bekwaamheid de *hoogste* prioriteit geeft (rij %)

	Ideale school			Totaal	Kolom %
	Organisator	Personeels- manager	Pedagoog		
Concrete school	38	29	33	100	36
-organisator	4	66	30	100	41
-personeelsmanager	2	7	90	100	23
-pedagoog					
Totaal	16	39	45	100	100

Tabel 22. Samenhang tussen de visie op de personeelsfunctie en het type van directie voor de huidige gang van zaken

Stelling	Organisator	% Akkoord		Chi ²
		Pedagoog	Personeels- manager	
Belangrijkste is middelen en werkomstandigheden	63	41	55	0.09
Eigen personeelsbeleid is mogelijk	45	51	64	0.08
Veel tijd voor motiveren en stimuleren	41	54	59	0.10
Personeelsbeheer als kern-activiteit	60	50	69	0.12
N	68	41	75	

3. Aandachtspunten

Het personeelsbeleid is opgebouwd uit een (liefst) samenhangend geheel van activiteiten. We legden de directies een lijstje voor met de vraag de voor hen vijf belangrijkste werkvelden aan te duiden. Hierbij werd een onderscheid gemaakt tussen de huidige gang van zaken en hoe het er idealiter aan toe zou gaan. De

resultaten worden weergegeven in de tabellen 23 en 24. Uit de antwoorden kan het volgende afgeleid worden :

- de huidige gang van zaken verschild weinig van de ideale toestand met betrekking tot de drie belangrijkste aandachtpunten : motivering, overleg en functie-toewijzing;
- motivering van personeel is in het huidige beleid gemiddeld genomen het belangrijkste aandachtspunt. Directies wensen er echter nog meer energie in te kunnen investeren. Opvallend is dat bijna één op vijf directies (17%) dit op dit ogenblik *niet* tot de vijf prioriteiten van haar beleid rekent;
- functie-toewijzing behoort tot de drie belangrijkste items. Dit neemt niet weg dat 37% het niet tot haar vijf prioriteiten wenst te rekenen;
- directies wensen gemiddeld genomen minder aandacht te besteden aan personeelsadministratie. Ruim drie op vier ziet dit liever niet als een prioriteit, alhoewel slechts 57% het de facto niet tot haar vijf belangrijkste werkvelden rekent;
- personeelsbeoordeling behoort in de huidige gang van zaken bij 77% niet tot de vijf belangrijkste aandachtpunten. 63% wenst dit ook zo;
- directies wensen meer aandacht te kunnen hebben voor opleiding en vorming;
- loopbaanbeleid en vakbonden krijgen het minst aandacht. De geringe loopbaanmogelijkheden en de wat aparte rol van onderwijsvakbonden zijn hier natuurlijk niet vreemd aan. (Onderwijsvakbonden worden voor de belangrijkste strijdthema's, nl. de arbeidsvoorwaarden, meestal geconfronteerd met de Vlaamse overheid, niet met de schoolleiding of de inrichtende macht.)

In volgende hoofdstukken gaan we verder in op een aantal werkvelden binnen het personeelsbeleid van scholen.

Tabel 23. Aandachtspunten vandaag (N = 186)

Aandachtspunten	Gemiddelde rangorde (geen = 9,5)	Rangorde (rij %)					Geen
1. Motivatie van personeel	3,4	1	2	3	4	5	17
2. Functiebewijzing	3,6	37	20	10	9	7	8
3. Interne communicatie, overleg	4,5	19	31	20	13	10	26
4. Werkomstandigheden	5,5	10	24	19	14	7	35
5. Personeelsadministratie	6,8	5	11	19	17	13	57
6. Opleiding en vorming	6,8	9	3	8	16	8	58
7. Werving en selectie	7,5	5	5	9	8	5	68
8. Arbeidsverhoudingen	8,0	2	3	9	2	10	74
9. Introductie en begeleiding	8,0	2	6	5	4	7	76
10. Personeelsplanning	8,2	3	3	4	4	8	78
11. Personeelsbeoordeling	8,2	2	3	5	5	8	77
12. Loopbaanbeleid	8,7	1	2	2	3	7	86
13. Vakbonden	9,0	0	1	3	2	4	91

Tabel 24. Gewenste aandachtspunten (N = 187)

Aandachtspunten	Gemiddelde rangorde (geen = 9,5)	Rangorde (rij %)					Geen
1. Motivatie van personeel	2,6	1	2	3	4	5	10
2. Interne communicatie, overleg	4,5	50	18	11	7	4	28
3. Functiebewijzing	5,6	14	28	12	10	7	37
4. Opleiding en vorming	5,7	12	11	11	11	18	44
5. Werkomstandigheden	6,6	10	17	10	12	7	51
6. Werving en selectie	6,8	3	5	12	14	14	60
7. Personeelsbeoordeling	7,2	14	6	8	6	6	63
8. Introductie en begeleiding	7,2	4	8	10	10	7	63
9. Personeelsplanning	7,6	5	8	8	9	6	72
10. Arbeidsverhoudingen	7,6	7	6	6	2	6	76
11. Personeelsadministratie	8,0	3	2	9	4	6	76
12. Loopbaanbeleid	8,1	3	1	5	6	9	87
13. Vakbonden	8,7	1	3	2	4	3	94
	9,2	0	0	2	1	3	

HOOFDSTUK 6

PERSONEELSVOORZIENING

1. Inleiding

De verschillende taken die een school wenst op te nemen, moeten op verantwoorde wijze samengevoegd worden tot functies. Een duidelijk inzicht in de aard van deze functies is hiervoor vereist. Ook in het onderwijs is dit niet altijd voor de hand liggend. De hoofdpdracht van leerkrachten is lesgeven, dat is duidelijk. Moeten er echter nog andere opdrachten opgenomen worden? Zijn de 'bijzondere pedagogische taken' of de 'interne pedagogische begeleiding' goed omschreven? Is de positie en verantwoordelijkheid van de graadcoördinator duidelijk?

Eenmaal er een inzicht is in de binnen de schoolorganisatie op te nemen functies, kan op een efficiënte manier de personeelsvoorziening aangepakt worden. Deze is er op gericht tijdig te kunnen beschikken over een voldoende aantal gekwalificeerde personeelsleden in de verschillende functies. Men confronteert de personeelsbeschikbaarheid met de personeelsbehoefte, liefst niet alleen op korte termijn, maar tevens op (middel)lange termijn. Dit vooruit plannen is in het onderwijs vaak moeilijk. De telling van het aantal leerlingen in februari maakt het opstarten van het schooljaar al iets eenvoudiger. Er blijven echter vele vragen: 'Zijn ook de leerlingencoefficienten tijdig gekend?', 'Hoe zal de doorstroming van de leerlingen gespreid zijn over de studierichtingen?', 'Hebben we tijdig zicht op de te verwachten instroom vanuit andere scholen?'.

Uit de confrontatie tussen behoefte en beschikbaarheid volgen vaak een aantal discrepanties die specifieke personeelsmaatregelen vereisen: bij- of omscholing, interne mutatie of functieverruiming. Biedt dit alles geen oplossing of zijn er gewoon onvoldoende personeelsleden, dan kan aanwerving vereist zijn.

Daartoe zullen we voorafgaand werven en selecteren. *Recrutering of werving* is er op gericht een voldoende aantal bekwaame personen er toe over te halen om zich kandidaat te stellen. Daarop volgt de selectiefase. De *selectie* omvat allerlei activiteiten, die de kans op een juiste beslissing bij aanwerving moeten verhogen. Een selectietechniek geeft informatie over de 'geschiktheid' van de kandidaat voor de functie en beoogt de onzekerheid in het besluitvormingsproces maximaal te

verkleinen. Hiertoe moeten degelijke selectiecriteria omschreven worden (capaciteiten, vaardigheden, instelling, persoonskenmerken, fysieke eisen). Een goed inzicht in de aard van de vacante functie is daarvoor het vertrekpunt. In organisaties worden de volgende selectiemiddelen frequent gehanteerd : sollicitatiebrieven (of -formulier), sollicitatiegesprek, psychologisch onderzoek, medisch onderzoek, eventueel het inwinnen van referenties.

De selectieprocedure wordt afgerond met een beslissing. De kans op een relevante beslissing neemt toe door een goede omschrijving van het functie- en personeelsprofiel, het voorzien van een keuzemogelijkheid tussen kandidaten, het gebruik van meerdere aangepaste selectietechnieken én voldoende tijd en professionele deskundigheid om deze op degelijke wijze toe te passen.

De bevraging van directies geeft een beeld van hoe een en ander de facto in scholen verloopt.

2. Werving

2.1 Omvang wervingsacties

Drie op vier scholen uit onze steekproef heeft in de loop van het schooljaar één of meerdere tijdelijken voor de eerste maal aangeworven in vacante betrekkingen of niet-vacante van langere duur (meer dan 6 maanden). Het gaat hierbij niet om gereffecteerden of tijdelijken die naderhand vervangen dienden te worden door gereffecteerden (tabel 25). Ondanks een overschot aan leerkrachten en het systeem van reffectatie, moeten er nog frequent wervingsacties ondernomen worden. Verlenging van tijdelijken kon overigens in ongeveer 2 op 3 scholen gebeuren zonder dat deze leerkrachten naderhand door gereffecteerden vervingen werden.

Tabel 25. Percentage scholen dat een bepaald aantal tijdelijken gedurende het schooljaar aangeworven heeft in vacante of niet-vacante betrekkingen van lange duur (meer dan 6 maanden) (geen gereffecteerden) (kolom %)

Aantal	Eerste maal	Als verlenging	Totaal
0	26	29	12
1	20	14	9
2	17	10	14
3	10	9	8
4	7	8	7
5	5	5	3
6	4	5	10
7	3	2	5
8	2	4	4
9+	6	14	27
Totaal	100 186	100 186	100 186

2.2 Recruteringsproblemen op de arbeidsmarkt

Bij 38% van de directies komt het voor dat het vinden van kandidaten zowel in het begin als in de loop van het schooljaar de nodige moeite kost. 51% heeft geen problemen om in het begin van het schooljaar kandidaten te vinden, maar ondervindt wel moeilijkheden in de loop van het schooljaar. Slechts 11% heeft helemaal geen problemen wat het aanbod aan kandidaten betreft (tabel 26).

De problemen komen frequenter voor in grotere scholen en in instellingen met een TSO- en/of BSO-aanbod. De verschillen zijn significant (tabellen 27 tot 29).

Zowat alle vakken blijken in meerdere of mindere mate voor problemen te zorgen. De meest aangehaalde vakken zijn echter wiskunde (22%), economie (of handel) (18%) en Frans (14%) (tabel 30).

Tabel 26. Problemen voor het vinden van een kandidaat

Omvang van het probleem	%
- Zowel in het begin als tijdens het schooljaar	38
- Enkel in de loop van het schooljaar	51
- Geen problemen	11

Tabel 27. Samenhang tussen schoolgrootte en wervingsproblemen

Problemen	1-200	Schoolgrootte 201-600	600+
Ja	75	86	95
Nee	25	15	5
Totaal	100	100	100
% N	20	76	81

Chi² = 0.02

Tabel 28. Samenhang tussen onderwijsvorm en wervingsproblemen

Problemen	ASO		Onderwijsvorm BSO		TSO	
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
Ja	89	90	93	85	92	86
Nee	11	10	7	15	8	14
Totaal	100	100	100	100	100	100
% N	106	77	91	92	106	77
Chi ²	0.12		0.001		0.001	

Tabel 29. Samenhang tussen onderwijsvorm en wervingsproblemen

Problemen	ASO	Onderwijsvorm ASO-TSO-BSO		TSO-BSO
In begin en tijdens schooljaar	22	50	55	55
Enkel tijdens schooljaar	62	44	37	37
Geen problemen	16	6	8	8
Totaal	100	100	100	100
% N	55	34	51	51

Chi² = 0.006

Tabel 30. Aantal vermeldingen van problemen bij het werven van kandidaten (ook voor ver-
vangingsopdrachten), uitgesplitst per vak

Vak	Aantal vermeldingen	
Wetenschappen		150
Wiskunde	86	
Informatica	17	
Natuurkunde	13	
Aardrijkskunde	10	
Biologie	4	
Scheikunde	2	
Wetenschappelijk tekenen	1	
Zonder specificatie	17	
Economische wetenschappen, handel		71
Talen	76	
Frans	53	
Nederlands, Engels, Duits	17	
Latijn	2	
Zonder specificatie	4	
Godsdienst (moraal)		12
Muziek	6	
Geschiedenis		3
Lichamelijk opvoeding		1
Esthetische opvoeding		1
Technische vakken en beroepspraktijk		71
Technische vakken zonder specificatie	19	
Beroepspraktijk, zonder specificatie	9	
Mechanica	8	
Electriciteit	5	
Bouw	3	
Hout	2	
Tuin- of landbouw	2	
Kleding	2	
Anderen :		
carrosserie, lassen, plaatbewerking,		
steno-dactylo, haartool, metaal, bakkerij,		
hotel, publicitair tekenen, toerisme,		
lassen, centrale verwarming, koel-		
technieken	13x1	
Industrieel ingenieur	8	
Totaal		391

2.3 Recruteringskanalen

Voor de werving van kandidaten baseren de meeste scholen (87%) zich op spontane sollicitaties. 60% vernoemt dit als belangrijkste recruiteringsbron. Wie zich hiertoe beperkt, moet er zich van bewust zijn dat op deze wijze slechts een deel van de arbeidsmarkt in het vizier van de school komt. Meer dan de helft van de directies zal echter ook wat om zich heen informeren, vooral dan bij collega's (53%), opleidingsinstututen (52%) of VDAB (52%). De inspectie wordt slechts in één op vijf scholen uit onze steekproef betrokken. Het plaatsen van personeelsadvertenties komt bijna niet voor (tabel 31).

Er is hierbij geen verschil vast te stellen naargelang de schoolgrootte, tenzij wat het nemen van contact met collega's betreft. Dit vindt het frequentst plaats en wordt tevens belangrijker geacht in kleinere scholen (tabel 32).

De wervingsprocedure verschilt wel naargelang het net. In het officieel gesubsidieerd onderwijs komt het immers meer voor dat de inrichtende overheid (soms vertegenwoordigd door de inspectie) de werving en selectie overneemt. In dit net worden de spontane sollicitaties dan ook minder belangrijk geacht, de inspectie des te meer (de vergelijking is wel gebaseerd op een beperkt aantal OGO-scholen, zie tabel 33).

Naast de in de tabellen opgenomen recruiteringskanalen, werden in een beperkt aantal gevallen nog andere opgesomd : de inrichtende macht (10 meldingen, waarbij o.a. 3 maal naar een 'lijst van het bisdom' verwezen werd en enkele keren naar selectieproeven), oud-leerlingenlijsten (7 maal), interimbureau (1 maal), stages van aspirant-leerkracht (1 maal).

Tabel 31. Totaal percentage meldingen en belangrijkheid van recruiteringskanalen

Recruteringskanaal	N	Volgorde van belangrijkheid			Totaal % meldingen
		1	2	3	
Spontane sollicitaties	176	60,2	17,0	9,7	86,9
Collega-directies	176	10,8	22,7	19,9	53,4
Opleidingsinstututen	176	10,2	19,3	22,7	52,3
VDAB	176	6,8	20,5	25,0	52,3
Inspectie	176	5,7	6,3	8,0	19,9
Rondvraag bij leerkrachten	176	1,1	11,4	10,2	22,7
Advertentie	176	1,7	1,1	0,6	3,4

Tabel 32. Totaal percentage meldingen en belangrijkheid van contact met collega-directies; in functie van schoolgrootte

Schoolgrootte	N	Volgorde van belangrijkheid			Totaal % meldingen
		1	2	3	
1-400	67	21	21	21	63
401-800	67	6	28	22	56
800+	36	3	19	14	36

$\chi^2 = 0,02$

Tabel 33. Totaal percentage meldingen en belangrijkheid van bepaalde recruiteringskanalen; in functie van net

Recruteringskanaal	Net	N	Volgorde van belangrijkheid			Totaal %	χ^2
			1	2	3		
Spontane sollicitaties	OGO VGO	18 158	28 64	28 16	5 10	61 90	0,02
Opleidingsinstututen	OGO VGO	18 158	0 11	11 20	22 23	33 54	0,07
Inspectie	OGO VGO	18 158	22 4	5 6	5 8	32 20	0,03
Rondvraag bij leerkrachten	OGO VGO	18 158	5 1	22 10	5 11	33 22	0,04

3. Selectie

3.1 Selectieprocedure

Het aantal kandidaten, dat wordt opgeroepen wanneer een betrekking van *lange duur* te begeven valt, varieert van 1 tot 20. De modus ligt bij 3 kandidaten : 48% van de directies nodigt 3 sollicitanten uit (i.e. wanneer er zoveel zijn) Het aantal opgeroepen kandidaten ligt bij een relatief groot deel van de directies echter eerder laag. 12% nodigt immers gemiddeld slechts 1 persoon uit, 13% roept 2 leerkrachten op (tabel 34). Dit impliceert dat vaak een voorselectie gebeurt op basis van niet-gestandaardiseerde informatie (brief, CV). Dit verhoogt de kans interessante kandidaten mis te lopen.

Voor een betrekking van *korte duur* (d.i. ten belope van minder dan 6 maanden) ligt het aantal opgeroepen kandidaten nog lager. Hier ligt de modus bij 1 kandidaat. Dit komt in feite meer op het aanwerven van de eerste die men vindt

of die zich aanbiedt. 27% van de directies roept nog een tweede persoon op en 14% nog een derde (indien er zoveel zijn) (tabel 35).

Tabel 34. Gemiddeld aantal kandidaten opgeroepen voor een betrekking van lange duur (> 6 maanden)

Gemiddeld aantal	%
1	12
2	13
3	44
4	12
5	10
Meer dan 5	4

Tabel 35. Gemiddeld aantal kandidaten opgeroepen voor een betrekking van korte duur (< 6 maanden)

Gemiddeld aantal	%
1	50
2	27
3	14
4 of meer	9

De overgrote meerderheid van de bevragede directies voorziet een sollicitatiegesprek. Bij een betrekking van lange duur (vacant of niet-vacant) is dit in 97% van de scholen het geval. Dit percentage ligt lager bij een betrekking van korte duur : slechts 80% voorziet dan nog een sollicitatiegesprek.

Eerder ongebruikelijk is het afnemen van een test of het laten geven van een proefles. Voor een betrekking van lange duur wordt in 7% van de scholen een test afgenomen in verband met de vakkenis. Voor een betrekking van korte duur bedraagt dit percentage slechts 0,6%. 13% voorziet een proefles bij een betrekking van lange duur, 3% bij een betrekking van korte duur.

Deze laatste twee selectieprocedures komen frequenter voor in het officieel gesubsidieerd onderwijs. Op een totaal van 18 instellingen maakten 7 melding van een test, 8 van een proefles wanneer het om openstaande of langduriger betrekkingen gaat. Op de 163 scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs voorzien er amper 6 een test en 16 een proefles ($\chi^2 =$ telkens 0.0001). Het afnemen van een test is tevens een procedure, die minder frequent voorkomt in scholen met ASO (4% versus 12% in scholen zonder ASO, $\chi^2 = 0.03$).

3.2 Selectiecriteria

Aan directies werd een lijst met mogelijke selectiecriteria voorgelegd. Gevraagd werd aan te duiden hoeveel waarde in hun school aan een bepaald aspect gehecht

werd. De criteria die het meest als 'van doorslaggevend belang' omschreven worden, zijn de vakbekwaamheid, de inpasbaarheid in de schoolcultuur en de levensbeschouwelijke visie. Daarnaast worden nog enkele andere eigenschappen in minstens de helft van de scholen als belangrijk ervaren : het net van afstuderen (zeer voor regenten), referenties van andere directies, het voorkomen, bedrijfservaring (in TSO en BSO), engagementen (in verenigingsleven, jeugdbeweging, ...), onderwijservaring (tabel 36). Alle criteria worden overigens door minstens een vierde van de directies als belangrijk beoordeeld. Het minst van tel zijn de woonplaats, het geslacht, behaalde graden en het al dan niet volbracht hebben van de dienstplicht (voor mannelijke kandidaten). Minstens één op drie schoolleiders acht deze criteria niet belangrijk.

Het belang van het levensbeschouwelijke houdt natuurlijk verband met het net waartoe de school behoort. In het officieel gesubsidieerd onderwijs vinden de meeste schoolleiders de levensbeschouwelijke visie immers niet belangrijk (tabel 37). Aan de directies van katholieke scholen vroegen we overigens of ze wensen dat de kandidaat-leerkracht pratikerend is. De meesten, maar niet allen (81%), antwoordden bevestigend. 52% stelt hierover vragen aan de sollicitanten. Slechts 9% controleert het tevens.

Het net waarbinnen een kandidaat afgestudeerd is, is van minder belang in het officieel gesubsidieerd onderwijs (tabel 38). In het vrije net heeft één op vier directies onoverkomenlijke bezwaren t.a.v. een regent die zijn diploma niet in een vrije school behaald heeft. Dat hangt wellicht samen met het belang dat gehecht wordt aan het levensbeschouwelijke.

Referenties van andere directies worden meer gewaardeerd in het vrij gesubsidieerd onderwijs en in scholen met ASO (tabel 39). Referenties worden overigens niet alleen opgevraagd bij directies of kennissen. 4 schoolleiders houden rekening met referenties van inspectie, 3 met de mening van de parochiepriester en 4 met commentaar vanuit opleidingsinstututen. Ook reacties van eigen leerkrachten, de inrichtende macht en de bedrijfswereld worden door sommigen ingewonnen. Ten aanzien van referenties kan terloops opgemerkt worden dat de waarde relatief is. Immers, sollicitanten zullen zelf enkel referenties opgeven van personen van wie ze een gunstig oordeel verwachten. Een negatieve commentaar zegt dan misschien weer weinig over het functioneren van betrokkene in een nieuwe werkomgeving.

Voor 35 directies (19%) volstaan de criteria vermeld in tabel 36 niet. Zij voegen er de volgende aspecten aan toe (tussen haakjes het aantal vermeldingen) :

- persoonlijkheid (7) waarbij gedacht wordt aan 'zelfvertrouwen', 'natuurlijk gezag', 'tucht', 'gezond verstand', 'menselijkheid', 'visie', 'idealisme', 'kritische zin';
- oud-leerling of stagiair (6);
- inzet (5), wat o.a. blijkt uit 'de bereidheid buiten de lesuren aan activiteiten met leerlingen deel te nemen';

- pedagogische bekwaamheden (3) waaronder 'groepsdynamische' en 'communicatieve' vaardigheden;
- positieve kijk op jeugd (van jongeren houden) (3);
- respect voor de eigenheid van TSO/BSO.

Tabel 36. Het belang van selectiecriteria

Criterium	N	Belang (%)				
		1	2	3	4	5
1. Vaktechnische bekwaamheid	180	38	54	7	1	0
2. Inpassing in schoolcultuur	182	38	50	11	1	0
3. Levensbeschouwelijke visie	179	42	44	9	2	3
4. Net waar een regent is afgestudeerd	181	24	53	16	5	2
5. Referenties van andere directies	175	15	63	15	5	2
6. Voorkomen van een kandidaat	181	11	70	13	4	2
7. Bedrijfservaring (technische vakken, enkel TSO, BSO)	110	16	49	28	5	2
8. Deelname aan verenigingsleven, sociaal engagement	179	11	63	16	6	4
9. Deelname aan jeugdbeweging, jongerenorganisaties	179	13	59	19	6	4
10. Ondervijerservaring	180	8	61	25	4	2
11. Het net waar een licentiaat is afgestudeerd	179	9	44	35	9	4
12. Referenties van derden (vrienden, kennissen, ...)	156	3	37	40	12	8
13. Leertijd	177	1	36	38	15	10
14. Bijkomende diploma's (andere dan aggregatie)	180	2	32	41	16	9
15. Behaalde graden	180	1	26	40	22	12
16. Dienstplicht volbracht hebben	177	3	29	33	16	19
17. Geslacht	177	2	29	37	9	23
18. Woonplaats	178	1	26	35	21	16

- 1 = van doorslaggevend belang
 2 = belangrijk
 3 = neutraal
 4 = niet belangrijk
 5 = helemaal niet belangrijk

Tabel 37. Het belang van de levensbeschouwelijke visie als selectie criterium; in functie van het onderwijsnet

Levensbeschouwelijke visie	Net			
	OCO		VGO	
Doorslaggevend	5		46	
Belangrijk	22		47	
Niet belangrijk	72		7	
Totaal	100		100	
% N	18		161	

$\chi^2 = 0.0001$

Tabel 38. Het belang van het net van afstuderen als selectie criterium; in functie van het onderwijsnet

Net van afstuderen	Bij regent		Bij licentiaat	
	OCO		VGO	
Doorslaggevend	0		27	
Belangrijk	22		56	
Niet belangrijk	78		17	
Totaal	100		100	
% N	18		163	
χ^2	0.0001		0.005	

Tabel 39. Het belang van referenties van andere directies als selectie criterium; in functie van het onderwijsnet

Referenties van collega-directies	Net		ASO	
	OCO		Nee	
Doorslaggevend	0		14	
Belangrijk	61		53	
Niet belangrijk	39		32	
Totaal	100		100	
% N	18		71	
χ^2	0.057		0.017	

4. Reaffectatieperikelen

4.1 Omvang

Een factor met een belangrijke beperkende invloed op het wervings- en selectiebeleid is de reaffectatie. 64% van de bevroagde scholen heeft dit schooljaar één of meerdere gereffecteerden in dienst genomen (tabel 40). Over alle scholen heen gaat het gemiddeld om 1,8 personen. Nemen we enkel de instellingen met gereffecteerden, dan bedraagt het gemiddeld aantal 2,9 per school. Twee scholen maakten melding van 12 via reaffectatie aangeworven leerkrachten voor het lopende schooljaar alleen al.

De opname van gereffecteerden betekent niet dat er helemaal geen tijdelijken aangeworven worden. In de scholen met gereffecteerden heeft 95% daarnaast tevens tijdelijken aangeworven voor vacante betrekkingen of niet-vacante van langere duur (6 maanden).

Tabel 40. Aantal gereffecteerden opgenomen gedurende het schooljaar 1990-1991

Gemiddeld aantal	%
Geen	36
1	20
2	16
3	16
4	3
5 of meer	9

4.2 Problemen

Over alle scholen heen stelt 68% van de directies dat ze problemen hebben met het reaffectatiesysteem. Nemen we enkel de 119 onderwijsinstellingen waar tijdens het lopende schooljaar gereffecteerden werden opgenomen, dan loopt dit percentage op tot 75%.

Stellen we de vraag enigszins anders, nl. of er problemen ondervonden zijn met de gereffecteerden zelf, dan krijgen we analoge, zij het iets kleinere antwoordcijfers : resp. 62% en 70%.

Reaffectatie is een extern opgelegde regel die de ruimte voor personeelsbeleid inperkt. Het is een 'onzekerheidsfactor' uit de omgeving. Als kritiek op het reaffectatiesysteem wordt het volgende aangehaald (in volgorde van frequentie van voorkomen, tussen haakjes vermeld) :

- reaffectatie houdt onvoldoende rekening met de geschiktheid van de betrokkenen voor een bepaalde functie : wel een voldoende bevoegdheidsbewijs, maar geen ervaring in het eigenlijke vak of in de onderwijsvorm (bijvoorbeeld : overgang van BSO naar ASO en vice-versa), niet inpasbaar in het opvoedingsproject (de integratie vormt soms een probleem), onvoldoende inzet, enz. (27);

- reafectatie leidt tot organisatorische problemen : uurroosterproblemen omwille van laattijdige vervangingen in de loop van het schooljaar waarbij soms complicaties optreden wanneer het om leerkrachten gaat die ook of vooral in andere scholen lesgeven (27);
- reafectatie leidt tot een verkaveling van opdrachten over de scholen heen en binnen een school over personen heen. Een bepaalde school diende bijvoorbeeld gedurende hetzelfde schooljaar 13 gereafecteerden op te nemen, telkens voor 2 tot 3 uren. Reafectatie voor een beperkt aantal uren (1 uur bijvoorbeeld) wordt als zinloos ervaren. Vanuit pedagogisch standpunt ondeelbare lespakketten (vijf uren wiskunde in een klas) moeten toch door meerdere leerkrachten opgenomen worden (26);
- toegewijde, goede, jonge leerkrachten worden verdrongen. De uitbouw van een eigen personeelsbeleid wordt ernstig verstoord (19);
- reafectatie werkt demotiverend voor alle betrokkenen (de tijdelijke die niet benoemd geraakt, de gereafecteerde, de schoolleiding). Dit leidt er soms toe dat terbeschikkinggestelden plots langdurig ziek worden of gereafecteerden uiteindelijk niet komen opdagen (18);
- colléga-directies spelen het spel soms op betwistbare of gewoon oneerlijke wijze (laattijdige inlichtingen, manipulatie in de commissie, ...) (8);
- de wedetewerksstelling in ambten van het administratief of hulpopvoedend personeel wordt als inadequaat ervaren (4);
- de administratieve procedure is een tijdrovende rompslomp (2);
- reafectatie verstoort de afdènnitetsopbouw binnen de school en de daaraan gekoppelde verwachtingen (werkzekerheid, promotie voor administratief personeel) (2);
- de zonale reafectatie binnen de confessionele groep van het officieel gesubsidieerd onderwijs gebeurt over te grote afstanden (1).

De problemen die directies met sommige gereafecteerden ervaren hadden, vatte iemand gevat samen : 'onvrede, onwil en onkunde'. Het volgende klachtenlijstje werd genoteerd (tussen haakjes de frequentie van voorkomen) :

- gedemotiveerdheid, o.a. omwille van verplaatsingen en moeilijke uurroosters (32);
- gebrekkige vakbekwaamheid (32);
- niet aan de eigenheid van de school beantwoordend, moeilijke integratie (29);
- onregelmatige aanwezigheid (veel ziektemeldingen) of gewoon weigering de opdracht op te nemen (17);
- gebrekkige inzet, onwil (16);
- gezags-, tuchtproblemen (11);
- geringere beschikbaarheid voor de school indien het om een beperkte opdracht gaat (3).

Het percentage directies, dat moeilijkheden ondervonden heeft met reafectatie is het geringst in de kleinere scholen (tot 400 leerlingen) (tabel 41). Wie negatieve

ervaringen aanhaalt, gelooft minder in de mogelijkheid van een eigen personeelsbeleid (tabel 42).

Tabel 41. % scholen met negatieve ervaringen met reffectatie, uitgedrukt in functie van schoolgrootte

Schoolgrootte	N	% negatieve ervaringen Stelsel Personen	
1-200	20	55	40
201-400	47	53	52
401-600	32	78	69
601-800	41	83	72
800+	40	68	65
Chi ²		0,02	0,08

Tabel 42. Visie op de mogelijkheid van een eigen personeelsbeleid in functie van de ervaringen met reffectatie

Problemen met reffectatie	Eigen personeelsbeleid mogelijk Akkoord	Niet akkoord	Totaal		Chi ²
			%	N	
Systeem	ja	54	100	125	0.003
nee	69	31	100	59	
Personen	ja	54	100	111	0.009
nee	46	34	100	70	

4.3 Vermijden

Eén op drie directies stelt zondermeer dat ze het opnemen van gereffecteerden tracht te vermijden. 40% doet dit soms. Slechts één op vier schoolleiders (27%) verklaart niets te ondernemen om gereffecteerden te ontfopen. Beperken we ons tot directies die dit jaar effectief gereffecteerden hebben aangeworven, dan krijgen we analoge cijfers.

De volgende acties komen voor :

- herschikking van de lesopdrachten, andere samenstelling of splitsing van klassengroepen, zodat de bedreigde uren wegvallen of door definitief benoemen opgenomen worden (39);
- reffectatievrije leerkrachten aanwerven (16);
- uitbreiding van de ambten van vastbenoemden (uitbreiding van deeltijdse opdracht, plage-uren toekennen) (meestal wanneer het om een beperkt aantal probleemuren gaat) (10);
- uren niet inrichten en bijvoorbeeld afstaan aan scholen met terbeschikking-gestelden (8);

- informeren bij omliggende scholen naar terbeschikkinggestelden en daaruit op voorhand zelf selecteren (7);
- de wetgeving goed kennen en zeer strikt toepassen (4);
- de reafectatiecommissie beïnvloeden (3);
- wachten met de toekenning van uren tot na de reafectatie (1);
- langdurige afwezigheid wegens ziekte in korte periodes laten opnemen (1).

Het vermijdingsgedrag hangt samen met de mate waarin er reeds problemen ondervonden werden met het reafectatiestelsel. Van de scholen die geen problemen ervaren hebben, zal 47% het opnemen van gereafecteerden niet proberen te ontkopen. Bij de andere scholen is dat amper 19% ($\chi^2 = 0.0001$).

Het vermijdingsgedrag hangt tevens samen met de wijze waarop tegen het personeelsbeleid aangekeken wordt. Wie geen acties onderneemt (of moet ondernemen) om gereafecteerden buiten de school te houden, gelooft meer in het bestaan van enige ruimte voor een eigen personeelsbeleid (tabel 43). Hij gaat tevens minder akkoord met de stelling dat selectie vanuit de enige mogelijkheid vormt om het gedrag van leerkrachten in een klas te beïnvloeden (tabel 44). De kernactiviteiten van personeelsbeleid ziet hij meestal ruimer dan het selecteren en aanwerven, het toepassen van reglementeringen en het oplossen van problemen van leerkrachten (in tabel 45 aangeduid met personeels'beheer').

Tabel 43. Visie op mogelijkheid van eigen personeelsbeleid en vermijdingsgedrag

Vermijden	Eigen personeelsbeleid		Niet mogelijk		Totaal
	Akkoord	Enigszins	Eerder niet	Helemaal niet	
Ja	25	25	32	18	100
Soms	8	42	34	15	100
Nee	16	49	22	12	100

$\chi^2 = 0.06$

Tabel 44. Visie op doorslaggevend belang van selectie en vermijdingsgedrag

Vermijden	Sturing enkel door selectie		Niet akkoord		Totaal
	Helemaal	Enigszins	Eerder niet	Helemaal niet	
Ja	41	29	22	8	100
Soms	30	49	18	3	100
Nee	16	54	20	10	100

$\chi^2 = 0.04$

Tabel 45. Visie op invulling personeelsfunctie en vernijdingsgedrag

Vernijden	Personeelsbeheer		%	Totaal	N
	Ja	Nee			
Ja	72	28	100		60
Soms	63	37	100		71
Nee	50	50	100		50

 $\text{Chi}^2 = 0.06$

HOOFDSTUK 7

INTRODUCTIE

1. Inleiding

Een beginnende leerkracht moet het van de eerste dag af volledig zelfstandig waarmaken. Deze 'praktijkschok' kan nefaste gevolgen hebben. Verschillende onderzoeken hebben gewezen op het belang van de ingroeiperiode (en de eerste werkplek). Een nieuwe leerkracht heeft vele vragen, maar zijn hoofdbekommerenis is vrij eenvoudig: overleven, zo ongeschonden mogelijk uit de klas komen. De zorg voor leerlingen komt pas in een latere fase op de voorgrond (sommigen hebben het over een periode van vijf jaar). Een goede introductie (en begeleiding) moet dit ingroeiproces van leerkrachten ondersteunen en vlotter laten verlopen. Het draagt er toe bij dat de nieuwe leerkracht zich binnen de schoolgemeenschap welkom voelt, gemotiveerd is om zijn functie optimaal uit te voeren en vertrouwd geraakt met het reilen en zeilen van de school. Van Hees (1987) onderscheidt in dit verband twee processen: informatieprocessen en persoonlijke aanpassingsprocessen. Deze laatste hebben als doel de nieuwe werknemer op een begeleide manier in contact te brengen met diegenen, waarvoor of waarmee betrokkene zal werken.

Ook voor leerkrachten die van een andere onderwijsinstelling komen, kan een goede introductie zinvol zijn, zelfs als het om ervaren mensen gaat: 'Kennen zij de eigenheid van de school?', 'Hebben ze wel ervaring binnen de onderwijsvorm en/of graad?', enz.

Zo'n introductie blijft natuurlijk zinvol wanneer de nieuwe leerkracht slechts als invaller fungeert, al dan niet voor een beperkte periode. Ook in dat geval heeft de school er alle belang bij dat de betrokkene zo snel mogelijk kwalitatief hoogstaand presteert. Daar komt bij dat het invallen geen eenvoudige opdracht is. Invallers moeten immers de draad van iemand anders opnemen. De leerlingen vergelijken beide leerkrachten, enz. Begeleiding is hier wellicht nog meer op zijn plaats.

2. Procedure

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de eerste introductie en de socialisatie over een langere periode.

2.1 De eerste week : informatief en/of vormend

Bijna alle directies zorgen er voor dat een nieuwe leerkracht informatie krijgt over het schoolreglement en diverse praktische regelingen. Het schoolgebouw wordt verkend. De nieuweling wordt voorgesteld aan collega's. In ongeveer de helft van de onderwijsinstellingen wordt aan dit alles veel aandacht besteed (tabel 46). Het gaat om activiteiten, die georganiseerd worden tijdens de eerste werkperiode. Het doel is vooral het doorgeven van informatie.

De voorstelling aan collega's beperkt zich dikwijls tot diegene, waarmee nauw moet samengewerkt worden. Een drietal scholen voorzien een receptie. Een aantal zien in een personeelsvergadering het beste moment om de nieuwe leerkracht officieel te verwelkomen en aan de collega's voor te stellen. Sommigen doen het tijdens een koffiepauze of ter gelegenheid van een ontspanningsactiviteit. Twee directies getuosten zich de moeite om de nieuwe leerkracht in elke klas voor te stellen. In één school wordt de leerkracht aan de syndicaal afgevaardigden voorgesteld.

12 scholen vermelden het gebruik van een onthaalbrochure (vademeecum, infomap). 12 scholen voorzien een afzonderlijke informatievergadering, c.q. vormingsdag met de nieuwelingen. Dit kan de vorm aannemen van een 'grondig gesprek' met de directie. Bij sommigen wordt dit schooloverstijgend georganiseerd door de inrichtende macht of de inspectie. Als onderwerp staan bijvoorbeeld het pedagogisch project en de rechten en plichten van leerkrachten op de agenda.

Tabel 46. Mate waarin nieuwe leerkrachten geconfronteerd worden met bepaalde introductie-activiteiten

		Vacante betrekking of niet-vacante betrekking van lange duur		Niet-vacante betrekking van korte duur (min 6 maanden)			
	N	Grondig Gemid- deld	Niet	Grondig Gemid- deld	Niet		
- Informatie geven over het schoolreglement	186	49	49	2	49	49	2
- Praktische, administratieve informatie geven (b.v. i.v.m. kopiëren, post, ...)	186	53	46	2	53	45	2
- Verkenning van het school- gebouw en lokalen waar les zal gegeven worden	186	62	35	3	63	35	3
- Voorstelling van de nieuwe leerkracht aan zijn/haar collega's	186	47	52	2	46	52	2
- Laten bijwonen van aantal lessen door de nieuwe leerkracht bij een collega	185	1	8	91	1	8	91
- Zelf (de directie) bijwonen van een aantal lessen van de nieuwe leerkracht om te kunnen adviseren	185	15	65	20	15	65	20
- Opvolging van lesvoor- bereidingen	185	6	52	42	6	52	42
- Opvolging van jaarplanning	186	32	54	14	32	54	14
- Opnemen van de beginnende leerkracht in een vak werk- groep	185	26	59	15	27	58	15

2.2 Over een langere periode : begeleiding

Er kunnen tevens een aantal initiatieven genomen worden die eerder begeleidend bedoeld zijn. Dit omvat meer dan enkele eenmalige acties tijdens de eerste week. Deze activiteiten komen echter al heel wat minder voor.

De meeste directies (86%) vragen de jaarplanning op. Eén op drie bekijkt deze aandachtig. De lesvoorbereidingen worden in zowat de helft van de scholen opgevolgd, zij het niet zo diepgaand. In vele scholen kan de nieuweling aansluiten bij een vakwerkgroep.

In 15% van de scholen kan hij levens rekenen op het grondig advies van de directie n.a.v. een aantal lesbezoeken. Overigens, in de meeste scholen doen directies daar een inspanning voor. Sommige directies voorzien een evaluatiegesprek na verloop van tijd (individueel of met alle nieuwe leerkrachten samen). Toch komt in één op vijf onderwijsinstellingen de schoolleiding er helemaal niet toe.

Het laten bijwonen van lessen bij een ervaren collega vormt eerder een uitzondering. Slechts 9% van de schoolleiders maakt er melding van. Dit komt bijvoorbeeld voor bij technische leerkrachten die als een vorm van stage twee weken naast een 'certitude' komen te staan.

In ruim de helft (57%) van de scholen wordt een begeleider toegewezen wanneer het om een betrekking van langere duur gaat. Bij betrekkingen van minder dan 6 maanden wordt dit in 40% van de scholen voorzien. Sommigen hebben het over een 'peter' of 'meter'. In Nederland is de term 'mentor' gebruikelijk. In grotere scholen komt deze werkwijze frequenter voor (betrekkingen van langere duur : tot 400 leerlingen : 46%, meer dan 400 leerlingen : 63%, $\chi^2 = 0.02$). De rol van zo'n mentor verschilt nogal.

1. *De duur*

Sommige directies verwachten van de mentor slechts een eenmalige inbreng. Hij moet de nieuwing gewoon wegwijzen maken, hem de nodige informatie verstrekken. Anderen zien voor de mentor een langdurige opdracht weggelegd. Hij moet de beginnende continu opvolgen. Maandelijks worden bijvoorbeeld problemen en vorderingen besproken. Tussen deze twee extremen zijn nog variaties mogelijk.

2. *De initiatiefnemer*

Het initiatief kan uitgaan van de begeleider of van de leerkracht. In het tweede geval houdt de mentor zich 'beschikbaar'.

3. *De domeinen*

De domeinen waarop de begeleiding betrekking heeft, kunnen heel divers zijn. Een aantal directies (13) vermelden er geen. Ze formuleren de begeleidingsopdracht vrij algemeen (wegwijzen maken, een uitvoerig gesprek hebben, problemen opvolgen, op weg zetten, vertrouwd maken, integreren, enz.). Wat door de overigen als werkveld omschreven werd, wordt samengevat in onderstaande tabel.

Tabel 47. Domeinen waarop de begeleiding van mentoren betrekking heeft

Domein	Aantal vermeldingen
1. Bespreking leerplan, leerboeken, leerstof	24
2. Integratie bij collega's	20
3. Bespreking lesvoorbereidingen	20
4. Bespreking evaluatiesysteem (toetsen, rapporten)	15
5. Oplossen van praktische problemen	16
6. Hulp bij (leerlingen)administratie	11
7. Verkenning van het schoolgebouw	11
8. Informatie over het schoolreglement (tucht, sancties)	11
9. Bespreking van leerlingen, klassen (tempo, peil, problemen, ...)	9
10. Info over schoolcultuur, pedagogisch systeem	5
11. Tussenkunst bij, bespreking van disciplineaire problemen	3

In 28 onderwijsinstellingen, dit is in één op vier scholen die begeleiding voorzien, volgt de mentor de lessen van de nieuweling op. Dit betekent niet dat verwacht wordt dat hij ook de lessen bijwoont. Dit is slechts het geval in 5 scholen.

Dat de opdracht vooral begeleidend van aard is blijkt uit het feit dat geen enkele directie, op één na, een (schriftelijk) verslag van de mentor verwacht.

3. Verschillen tussen scholen

Op basis van de activiteiten vermeld in tabel 46 werd een soort 'introductiescore' berekend. Een activiteit waarmee de nieuweling grondig geconfronteerd werd, kreeg de score 1. De antwoorden 'gemiddeld' en 'niet' kregen resp. de waarden 2 en 3. De totale som leverde de introductiescore op. Hoe kleiner deze was, hoe grondiger de introductie in een school aangepakt werd.

Deze score werd vergeleken in functie van onderwijsvorm, schoolgrootte, leerlingenevolutie, syndicalisatiegraad, personeelsamenstelling (percentage mannelijke leerkrachten en licentiaten) en bepaalde directiekenmerken (het als directe zich ondersteund voelen, geslacht, anciënniteit, oud-leerkracht). Dit leverde echter geen significante verschillen op.

Wel stelden we vast dat schoolleiders die verklaren veel tijd te kunnen investeren in het motiveren van leerkrachten, inderdaad de introductie ook grondiger aanpakken (score 32,8 versus 35, sign. = 0,0052).

HOOFDSTUK 8

EVALUATIE VAN LEERKRACHTEN

1. Inleiding

Directies praten allen wel eens met de mensen waarvoor zij verantwoordelijkheid dragen : over het schoolleven, kleine voorvallen, het plezier in het werk, eventuele op til staande veranderingen. Naast informatie-uitwisseling zal er ook wel sprake zijn van een zekere kritiek of bemoeiding. Er kan tevredenheid of misnoegen doorklinken. Deze gesprekken vinden spontaan plaats, hebben geen vooraf gestelde doelen. Ze behoren tot het 'informele' circuit. Een helder personeelsbeleid, dat meer beoogt dan 'brandjes blussen', vereist echter meer : een doordacht evaluatiesysteem.

Zo'n systeem is 'een geheel van terugkerende handelingen, dat er op gericht is via een menselijk oordeel tot waarderende uitspraken te komen over kenmerken, gedrag of resultaten van gedrag van werknemers in een arbeidsorganisatie, met het oog op te treffen maatregelen (Roe en Daniëls, 1984).

Een evaluatiesysteem vertrekt vanuit een bepaalde visie op personeelsmanagement. In het recente 'Human Resources Management' bijvoorbeeld vormt 'Performance appraisal' het hart van de HRM-cyclus : kritisch ingaan op het functioneren van mensen, prestaties beoordelen en potentieel detecteren. Een professioneel personeelsbeleid werkt met deze informatie om de 'prestaties' van het menselijk potentieel dat men in huis heeft, te verhogen. Feedback over geleverde prestaties is bijvoorbeeld een aspect dat invloed heeft op de motivatie van mensen.

Een formele evaluatieprocedure veronderstelt een aantal duidelijke afspraken : functiebeschrijving en -criteria, evaluatiefrequentie, beoordelaars, eventueel een verslaggeving of bezwarenprocedure, enz. Ook de invoering van een procedure vraagt veel zorg. De Bie (1990) onderscheidt zes stappen :

1. beslissing over het al dan niet invoeren (doelstellingen duidelijk omschrijven, alternatieven ontwikkelen, zorg dragen voor medewerking personeel);
2. een concrete procedure ontwikkelen (inclusief de timing voor de invoering);
3. introductie bij alle medewerkers (informeren);
4. training van beoordelaars;

5. invoering en evaluatie;
6. bijstelling.

Een evaluatiesysteem kun je omschrijven aan de hand van de doelstellingen, de procedure en de hulpmiddelen.

2. Doelstellingen

Het evalueren van medewerkers kan verschillende doelen beogen :

- informatie verwerven met het oog op het personeelsbeheer (vaste benoeming, verlenging) (*men heeft het meestal over 'prestatiebeoordeling'*);
- motivering, prestatieverbetering : er wordt informatie gegeven over de redenen waarom iemand positief of negatief beoordeeld wordt (individuele feedback); er wordt op tekorten gewezen; tips worden gegeven om er iets aan te verhelpen; er wordt gediscuteerd over de elementen uit de werkomgeving, die een goed functioneren belemmeren. (*men heeft het meestal over een 'functioneringsgesprek'*);
- planning van vorming in functie van vastgestelde behoeften (*Komt meestal aan bod in een 'functioneringsgesprek'*);
- evaluatie van het (school)beleid;
- loopbaanplanning (*men spreekt van 'potentieelbeoordeling'*).

Net zoals in overheidsorganisaties gebruikelijk is, wordt in scholen een (formele) beoordeling vooral opgesteld met het oog op personeelsbeheer : de verlenging of vaste benoeming van tijdelijken. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat de beoordelingsactiviteit bij vastbenoemden heel wat lager ligt. Dit blijkt tevens uit een analyse van de gestandaardiseerde beoordelingsformulieren. Van de 35 formulieren waren er slechts 4 waar ruimte voorzien werd voor adviezen (wat kan er verbeteren). In geen enkel formulier is er sprake van een formulering van opleidingsbehoeften, wat doet vermoeden dat deze evaluaties niet met dit oogmerk gevoerd worden. In slechts één document werd er ruimte voorzien voor de vermelding van 'perspectieven voor opdracht'. Dat evaluatie niet in het teken staat van loopbaanoriëntering moet echter geen verwondering wekken, gezien de vlakke loopbaan van leerkrachten.

Het heeft natuurlijk minder zin een zwaar beoordelingssysteem te ontwikkelen in een werkomgeving met weinig mogelijkheden voor loopbaanontwikkeling of beloningsdifferentiatie. Toch is de mogelijkheid tot prestatieverbetering en motivering door een regelmatig evaluatiegesprek in onze ogen reëel. Het voordeel van een uitgewerkt systeem is dat onvolledige, weinig onderbouwde of eenzijdige uitspraken vermeden worden.

3. Procedure en hulpmiddelen

3.1 Functioneringsgesprekken

Aan directies werd de volgende vraag voorgelegd: 'Hebt u met elke leerkracht minimum 1 maal per jaar formeel een individueel, wederzijds en toekomstgericht gesprek over het reilen en zeilen in de school en over het functioneren van de leerkracht in dit geheel (problemen, verwachtingen, werksfeer, werkomstandigheden,...) ?'. Dat weerspiegelt wat met een functioneringsgesprek bedoeld wordt. Wij hebben met opzet de term zelf niet in de vraagstelling vermeld. Het is duidelijk dat een functioneringsgesprek vooral begeleidend bedoeld is. Er is geen sprake van sancties. De verbetering van de kwaliteit van het werk staat centraal. Zo'n functioneringsgesprek kan een middel zijn tot het ontdekken van problemen en het zoeken naar oplossingen: motivaatproblemen ('midlife'-crisis, burnout, geen loopbaanperspectieven), toegenomen werkdruk (objectief of subjectief), het gevoel hebben niet meer aan de verwachtingen van leerlingen te kunnen voldoen, enz.

32% van de schoolleiders beantwoordt bovenstaande vraag positief. Slechts 11% stelt van dit gesprek ook een schriftelijk verslag op (m.a.w. één op drie directies, die gewag maakt van zo'n functioneringsgesprek). Zo'n verslag (waarin vooral de afspraken vermeld worden) kan een interessante vertrekbasis vormen voor een volgend gesprek.

65% van de directies haalt tijdgebrek als reden aan waarom ze niet tot functioneringsgesprekken komen. 11% beschouwt het als eerder zinloos. 9% voert dergelijke gesprekken niet, omdat ze niet zo vertrouwd zijn met de techniek en meer vorming rond dit thema wensen.

Er bestaat tevens een verband met de schoolgrootte: hoe groter de onderwijsinstelling, hoe kleiner de kans op functioneringsgesprekken. Enkel bij scholen met 600 à 800 leerlingen is er opnieuw een toename van het aantal waar een functioneringsgesprek wordt gevoerd. Wellicht houdt dit verband met het feit dat een school vanaf dit leerlingenaantal recht heeft op een adjunct-directeur. Tijdgebrek wordt overigens als verontschuldiging frequenter aangehaald in grotere scholen (tabel 48). Wanneer er functioneringsgesprekken voorzien worden, zal er in scholen met meer dan 600 leerlingen wel frequenter sprake zijn van een schriftelijk verslag (bij 14% versus 6% voor kleinere scholen, $\chi^2 = 0.08$).

Directies die functioneringsgesprekken toepassen, geloven meer in de mogelijkheid om een eigen personeelsbeleid te voeren (37% gelooft er in, versus 24%, $\chi^2 = 0.05$).

Tabel 48. Functioneringsgesprekken en tijdgebrek in functie van schoolgrootte

Schoolgrootte	Geen functioneringsgesprek %	N	Wegens tijdgebrek % (van N)
1-200	55	11	45
201-400	69	33	49
401-600	78	25	68
601-800	50	20	75
800+	82	33	85
Chi ²	0.01		0.01

3.2 Bijwonen van lessen

De meeste schoolleiders wonen lessen van tijdelijken bij. Ongeveer de helft (49%) doet dit steeds, 42% soms. Slechts 16 directies (9%) verklaren daar nooit toe te komen.

Bij vastbenoemden ligt dit echter anders. Ruim een derde van de directies volgt nooit een les van vastbenoemden. 56% stapt soms een klas binnen. Slechts een op tien maakt er een gewoonte van.

Dit hangt enigszins samen met de visie op de personeelsfunctie. Directies die weinig ruimte zien voor een eigen personeelsbeleid en/of weinig tijd kunnen investeren in het motiveren van medewerkers, komen minder de klassen binnen (tabellen 49 en 50).

Tabel 49. Bijwonen lessen van tijdelijken en vastbenoemden in functie van geloof in de mogelijkheid van een eigen personeelsbeleid

Eigen personeelsbeleid is mogelijk	Tijdelijken			%	Vastbenoemden			%	N
	Ja	Soms	Nee		Ja	Soms	Nee		
Ja	51	46	3	100	10	64	26	100	100
Nee	48	36	16	100	11	46	43	100	83
Chi ²	0.009				0.03				

Tabel 50. Bijwonen lessen van tijdelijken en vastbenoemden in functie van het kunnen tijd investeren in motiveren van medewerkers

Veel tijd voor motiveren	Tijdelijken			Vastbenoemden			N
	Ja	Soms	Nee	Ja	Soms	Nee	
Ja	55	38	7	14	62	24	97
Nee	43	47	10	7	49	44	88
Chi ²	0.29			0.01			

3.3 Prestatiebeoordeling

3.3.1 Tijdelijken

Op de vraag of de directie tijdelijke leerkrachten beoordeelt, antwoordt 44% dat ze dit regelmatig doet (meestal twee maal per jaar). Van de overigen beoordelen de meesten (90%) toch hun medewerkers, zij het enkel op belangrijke momenten zoals bij de benoeming (75%) en/of bij problemen (65%). 11 directies (of 6% van alle bevragden) geven toe tijdelijke leerkrachten eigenlijk niet te beoordelen.

Het aantal directies dat systematisch beoordeelt, ligt lager in kleinere scholen (minder dan 400 leerlingen : 34% versus meer dan 400 leerlingen : 52%, $\chi^2 = 0.02$).

Het ligt eveneens lager bij directies die verklaren niet veel tijd te kunnen investeren in het motiveren van medewerkers (30% versus 50% in het andere geval, $\chi^2 = 0.0001$) en/of die niet geloven in de mogelijkheid van een eigen personeelsbeleid (38% versus 50%, $\chi^2 = 0.09$).

Van de schoolleiders, die verklaren regelmatig te beoordelen, woont 66% lessen bij. 30% doet dit soms en 4% nooit. Het bijwonen van lessen vormt voor de meeste directies, samen met het oordeel van de inspectie, de belangrijkste informatiebron. Dit blijkt uit tabel 51. Deze tabel geeft het aantal keren weer, dat een bepaalde informatiebron tot de *twee belangrijkste* gerekend wordt. Een aantal directies blijkt zijn oordeel vooral te steunen op schriftelijke documenten. In volgorde van belangrijkheid gaat het om de jaarplanning, de lesvoorbereidingen, de examenvragen, de agenda van de leerkracht en de puntenlijsten. 15% van de directies baseert zich in de eerste plaats op in de tabel niet nader omschreven 'andere' bronnen. Het meest aangehaald worden de contacten met andere leerkrachten, leerlingen en ouders (in deze volgorde). Ook bij de coördinator, de werkplaatsleider of zelfs het onderhoudspersoneel wordt soms het oor te luisteren gelegd. Een directeur heeft het daarbij over het 'informele geruchtcircuit'. Een andere schoolleider is de mening toegedaan dat het gewoon door de klasgangen wandelen al voldoende leert. Iemand 'valt regelmatig een klas binnen' (sic) zonder daarom een volledige les te volgen. Tenslotte is er een directeur, die verklaart dat het inkijken van de schriftten van leerlingen eveneens een goede kijk op het presteren van een leerkracht kan geven.

Bij beoordeling stelt 56% van de directies een verslag op. Dit verschilt naar gelang het net. In alle provinciale en 12 van de 13 gemeentelijke scholen uit onze steekproef werd een verslag gehanteerd. In het vrij onderwijs geldt dit slechts voor 50% van de instellingen ($\chi^2 = 0.0001$). Vrouwelijke directies komen er minder snel toe een schriftelijke neerslag van een evaluatie bij te houden. Slechts één op drie (35%) doet het. Bij de mannen gaat het om 58% ($\chi^2 = 0.05$). Een verslag komt meer voor bij directies die ervan overtuigd zijn dat er ruimte is voor een eigen personeelsbeleid (65% versus 44% bij wie niet overtuigd is, $\chi^2 = 0.0005$).

Van diegenen die zo'n verslag opmaken, hanteert minder dan de helft gestandaardiseerde beoordelingsformulieren (41 directies of 42%). Dit verschilt niet naargelang het net of het geslacht van de directie, wel naargelang de onderwijsvorm : in scholen die enkel TSO en/of BSO organiseren, worden frequenter gestandaardiseerde formulieren gehanteerd (57% versus 29% in instellingen met ASO, $\chi^2 = 0.006$).

Bij 15% houdt het verslag slechts enkele regels in. Bij de meesten (63%) gaat het toch om een halve tot een volle pagina. Bij één op vijf omvat het twee of meer bladzijden.

In iets meer dan de helft van de gevallen (57%) krijgt de leerkracht de mogelijkheid schriftelijk te reageren op het beoordelingsverslag.

Een meerderheid (82%) hanteert het verslag bij een volgende beoordeling.

3.3.2 Vastbenoemden

Bij vastbenoemden ligt de beoordelingsactiviteit een stuk lager. 19% evalueert vastbenoemden op regelmatige basis. 62 directies (of 33% van het totaal) beoordelen nooit. De rest doet dit dus toch, zij het dan op onregelmatige tijdstippen : bij 12 directies (6%) wanneer een leerkracht plots van vak moet veranderen, bij 15 (8%) indien de betrokkene nog niet zo veel dienstcandidaat heeft en bij 77 (41%) wanneer er zich problemen voordoen.

De twee belangrijkste informatiebronnen blijven net als bij de tijdelijken het bijwonen van lessen en het oordeel van de inspectie. Het belang van examenvragen en puntenlijsten neemt toe. Leesvoorbereidingen en agenda worden dan weer minder gecontroleerd. Het zijn blijkbaar eerder de eindresultaten die via schriftelijke documenten opgevolgd worden, niet het proces van het lesgeven zelf. Ook andere informatiebronnen worden door een minderheid als de belangrijkste aangehaald. Het gaat dan vooral over de opmerkingen die men hoort van ouders, leerlingen en collega's. Wat opvalt in vergelijking met de tijdelijken is dat de bemerkingen van collega's veel minder vermeld worden.

Bij beoordeling van vastbenoemden is er bij een meerderheid (60%) geen sprake van een schriftelijke neerslag.

Meer nog dan bij tijdelijken speelt hier het geloof in de mogelijkheid van een eigen personeelsbeleid een rol : wie overtuigd is dat er enige ruimte is voor een eigen beleid komt er sneller toe een verslag op te stellen (53% versus 20% in het andere geval, $\chi^2 = 0.0001$). Ook naargelang het net stellen we verschillen vast : in onze steekproef wordt in bijna alle gemeentelijke scholen (83%) bij beoordeling van vastbenoemden verslag opgemaakt. Bij de provinciale instellingen is dit nog 50%, in het vrij onderwijs amper 35% ($\chi^2 = 0.004$).

Van diegene, die toch een verslag opstellen, hanteert 40% (20 directies, 11% van de populatie) een gestandaardiseerd formulier. Bij 21% houdt het verslag slechts enkele regels in. Bij de meesten (67%) gaat het om een halve tot een volle pagina. Bij één op tien omvat het verslag twee of meer bladzijden. Bij de meesten (63%) is

een schriftelijke reactie vanwege de betrokken leerkracht mogelijk. Een meerderheid (81%) haanteert het verslag bij een volgende beoordeling.

Bij vastbenoemden wordt in vergelijking met tijdelijken minder frequent beoordeeld en wanneer dit toch zo is, minder snel een schriftelijk verslag opgemaakt. Wanneer er niettemin van een schriftelijke neerslag sprake is, wordt ongeveer dezelfde procedure gevolgd.

Tabel 51. De twee belangrijkste informatiebronnen bij (al dan niet regelmatige) beoordeling van leerkrachten

Informatiebron	Tijdelijken	% vermeldingen Vastbenoemden
Examenvragen	26	30
Puntenlijsten	17	24
Lesvoorbereidingen	27	18
Agenda leerkracht	23	18
Jaarplanning	32	31
Inspectie	61	47
Zelf bijgewoonde lessen	68	51
Andere	15	12
N	176	125

3.4 Analyse beoordelingsformulieren

We vroegen aan de scholen die beoordelingsformulieren hanteren, deze samen met de vragenlijst aan ons te bezorgen. We ontvingen 35 documenten. Een analyse van deze documenten leverde een aantal interessante bevindingen op.

3.4.1 Beoordelingscriteria

De kwaliteit van een beoordelingssysteem is afhankelijk van een aantal elementen:

1. de keuze van de beoordelingscriteria en de relevantie van de informatie (validiteit, objectiviteit) (wat ?);
2. de kwaliteit van de informatieverwerking (betrouwbaarheid) (hoe ?);
3. de vaardigheid van de beoordelaars (wie ?);
4. de wijze waarop het oordeel gegeven en besproken wordt (het gesprek) (sfeer, verstandhouding, cultuur, tijdstip, situatie, voorbereiding, ...) (hoe, waar, wanneer ?).

Een analyse van de formulieren werpt een licht op het eerste, nl. de beoordelingscriteria, die in het onderwijsveld gehanteerd worden of waarvan het wenselijk geacht wordt dat ze gehanteerd worden. Zo'n analyse van documenten onthult natuurlijk slechts ten dele deze criteria. Er kunnen door directies accenten gelegd

worden door de manier waarop deze formuleren ingevuld worden of in een beoordelingsgesprek gehanteerd worden. Denken we maar aan de mate waarin gebruik gemaakt wordt van een rubriek 'aanvullende opmerkingen'.

Een evaluatie kan betrekking hebben op drie aspecten : de werkresultaten, het werkgedrag, de persoonlijkheid. In het onderwijs zijn de werkresultaten echter niet zo eenduidig definieerbaar en evenmin vlot observeerbaar. Wat is een degelijk onderwijspeil en hoe meet je het ? Hoe observeren we attitudevorming, cognitieve of motorische ontwikkeling ? Twee klassieke invalshoeken vinden we in de beoordelingsformulieren terug : in de eerste plaats de analyse van documenten, in de tweede plaats de lesevaluatie.

De analyse van documenten werd al van oudsher gehanteerd om het onderwijspeil vast te stellen. Gans de werking van de homologatiecommissie was daarop gebaseerd. Wie, zoals deze commissie, enkel of hoofdzakelijk vanuit deze invalshoek beoordeelt, hanteert echter een enge omschrijving van het begrip 'onderwijspeil'. Enkel wat een neerslag kan vinden in documenten, wordt geëvalueerd : in hoofdzaak de vooruitgang in de leerstof. In combinatie met andere observaties levert dit echter ongetwijfeld interessante informatie op. In onderstaande tabel geven we weer welke documenten in de beoordelingsformulieren expliciet als te onderzoeken aangehaald worden. Opvallend is dat datgene wat het meest de vooruitgang van individuele leerlingen kan weergeven (oefenschriften, notities, toetsen) niet het frequentst beoordeeld wordt.

Tabel 52. Te beoordelen documenten

Type document	Frequentie (totaal = 35)
Lesvoorbereiding	26
Agenda leerkrachten	24
Jaarplan (opvolging)	19
Huistaken (aantal, verbetering)	19
Toetsen, examens, rapportering	17
Agenda leerlingen	14
Eigen cursus, handboek	14
Notities leerlingen, (oefen)schriften	13

Bij de beoordeling van een les wordt vooral en soms vrij gedetailleerd het werkgedrag onder de loep genomen : het didactisch en pedagogisch optreden (hoe begint de les, hoe is het taalgebruik van de leerkracht, is de lesopbouw logisch, wat met het bordgebruik, enz.). Toch wordt bij 9 van de 24 lesevaluaties ook min of meer naar de effecten bij leerlingen gepeild : zijn de leerlingen geboeid, wat wordt op het einde van de les bij de leerlingen verwacht en zijn deze doelstellingen bereikt, welk is het leergedrag bij de leerlingen, enz.

Van de 20 formuleren, die meer inhouden dan een lesevaluatie, vatten we in onderstaande tabel samen welke aspecten (naast de documenten) beoordeeld worden.

Tabel 53. Beoordeelde elementen (andere dan documenten)

Beoordeeld aspect	Frequentie van voorkomen
1. Pedagogisch optreden, persoonlijkheid	
Orde, tucht striptheid	16
Taalzuiverheid	12
Voorkomen, houding	9
Opvoedingssijl, pedagogische bekommernis	5
Verantwoordelijkheidszin	4
Houding t.o.v. zwakke leerlingen	4
Begeleiding leerlingen, betrokkenheid bij studievorderingen	3
Initiatief	2
Opbouwende positieve geest	2
Creativiteit, eigen ideeën	1
Eerlijkheid	1
Culturele belangstelling	1
Houding t.o.v. sterkere leerlingen	1
2. Relatie	
met de leerkrachten	16
met de ouders	14
met de directie	12
met de leerlingen	12
3. Ruimere inzet	
binnen de school, 'toewijding'	16
(klasseraden personeelsvergaderingen, werkgroepen, tijdens de vakantie, naschoolse parascolaire activiteiten, pastorale, culturele activiteiten)	
gedrag buiten de school, parochiale inzet	2
4. Christelijk engagement	
	9
5. Vakbekwaamheid	
(beroepskennis, didactische bekwaamheid, inzet om vernieuwingen te volgen, bekendheid met VSO-werkvormen, ...)	10
6. Beoordeling inspectie	
	10
7. Evaluatie bijgewoonde les(sen)	
	9

Achter deze beoordelingscriteria gaat een visie op onderwijs, opvoeding en de persoon van de leerkracht schuil. Dit blijkt bijvoorbeeld uit bovenstaande tabel wanneer we de rubriek 'pedagogisch optreden' analyseren. Tucht, orde en stiptheid scoren hoog. Inzet voor zwakkere leerlingen en pedagogische bekommernis worden al in heel wat minder gevallen expliciet op de beoordelingsformu-

lieren vermeld. Houding t.o.v. sterkere leerlingen werd slechts eenmaal aangetroffen. Een ander voorbeeld is de buitenschoolse inzet. In een bepaalde school wordt de parochiale inzet gescoord, in een andere gewoon 'het gedrag buiten de school' en nog elders de culturele belangstelling, wat bijvoorbeeld moet blijken uit het lidmaatschap van culturele verenigingen. Vermelden we tenslotte nog het subtiel onderscheid dat een bepaalde school maakt wanneer ze het achtereenvolgens heeft over de 'relatie' met collega's en leerlingen, de 'houding t.o.v.' directie en de 'contacten' met ouders.

3.4.2 Onderwerpen

Van den Broek (1991) verzamelde zo'n 350 beoordelingsformulieren van allerlei organisaties, zowel overheidsdiensten als privé-ondernemingen. Op basis daarvan stelde hij een top tien samen van de meest voorkomende onderwerpen. Onderstaande tabel geeft deze onderwerpen weer en vergelijkt ze met wat wij in de 35 formulieren uit de onderwijswereld terugvonden.

Tabel 54. Vergelijking van onderwerpen in beoordelingsformulieren

Top tien Van den Broek	Beoordelingen in scholen
1. In welke mate zijn de afspraken in de lopende, bijna afgesloten periode gerealiseerd (met nadruk op wat niet gerealiseerd is) ?	Deze werkwijze komt niet voor
2. Een oordeel over de vervulling van de hoofdtaken	Staat centraal (in 24 gevallen wordt een gegeven les geëvalueerd)
3. Een beoordeling over een aantal algemene gezichtspunten	Staat centraal (meeste aandacht gaat bijvoorbeeld naar pedagogisch optreden, relatie met anderen, enz.)
4. Een oordeel over de leidinggevende kwaliteiten, indien betrokkene leiding geeft	Komt niet voor
5. Het eindoordeel over de functievervulling	Komt voor bij 2 op 3 formuliëren
6. Oorzaken die de functievervulling hebben beïnvloed	Komt niet als expliciet vermeld onderwerp voor
7. Ruimte voor de reactie van de medewerker	Komt in 4 gevallen voor
8. Agendapunten van medewerker en chef	Komt niet voor
9. Vragen over loopbaanverwachtingen	Komt niet voor
10. Opleidingswensen en/of -eisen	Komt niet voor

Merken we op dat een evaluatiegesprek niet steeds hoeft te gebeuren op basis van een op voorhand opgesteld lijstje met functiecriteria. Men kan het functioneren van een werknemer ook vergelijken met de doelstellingen, die door de betrokkene en zijn verantwoordelijke in een vorig gesprek overeengekomen zijn (MBO: 'management by objectives').

3.4.3 Beoordelaar

Uit de evaluatieformulieren blijkt dat de directeur de uiteindelijke beoordelaar is. In 24 gevallen moet het formulier ondertekend worden. Dit gebeurt steeds door de directie. Op 15 formulieren worden ook de leerkrachten verzocht te tekenen, meestal 'voor gezien' of 'voor ontvangst'. In drie scholen moeten anderen het verslag mee ondertekenen (bijvoorbeeld de inspecteur). In vijf scholen wordt gevraagd de namen te vermelden van de personen wiens oordeel ingewonnen werd. In 10 scholen wordt tevens ruimte voorzien voor het oordeel van de inspecteur. In 1 school is er sprake van een evaluatiegesprek tussen meerdere personen, waaronder directie en leerkracht. Er is ruimte voorzien voor vijf handtekeningen. Een oordeel gebaseerd op de observaties van meerdere beoordelaars verdient ongetwijfeld de voorkeur. Subjectiviteit wordt zo beperkt.

Aan een beoordelaar worden hoge eisen gesteld. Elke toepassing van een beoordelingsstelsel vergt immers een aantal vaardigheden. In een onderwijsomgeving zou men echter gewoon moeten zijn om anderen te evalueren. Men kan verwachten dat een aantal klassieke fouten er minder voorkomen. We denken hierbij o.a. aan de angst om de motivatie en de sfeer in het gedrag te brengen en daarom te mild te oordelen (toegeeflijkheidsneiging) of weinig onderscheid te maken (centrale tendentieneiging). Een ander klassiek probleem is de voorbarige oordeelsvorming, bijvoorbeeld door het halo-effect: de positieve of negatieve beoordeling van een bepaald kenmerk 'straalt (onbewust) uit' naar de beoordeling van andere kenmerken. Ook wanneer er sprake is van een evaluatiegesprek worden zeer hoge eisen gesteld aan de beoordelaar. Op welke wijze wordt bijvoorbeeld de feedback gegeven?

Een van de belangrijkste problemen is ongetwijfeld tijdgebrek. Beoordelen vergt een ernstige tijdsinvestering, een beoordelingsgesprek nog meer. Het hoeft dan ook geen verwondering te wekken dat ongeveer drie op vier directies dit als reden opgeven voor het niet voeren van functioneringsgesprekken (zie elders).

3.4.4 Vorm

De meeste formulieren, 23 van de 35, zijn een soort checklist: opsommingen van criteria onder de vorm van items of soms vrij algemeen geformuleerde open vragen (voorbeelden A, B en C). 12 formulieren werken met schalen. Bij 6 daarvan gaat het om een eenvoudige gradatie van bijvoorbeeld 'zeer goed' tot

'onvoldoende' (voorbeelden D, E en F). Bij 6 andere worden de posities telkens opangepaste wijze omschreven (voorbeelden G, H, I en J).

24 formuleren moeten afgerond worden met een globaal oordeel. Bij één op drie beoordelingen is dit dus niet het geval.

Van de 20 documenten die meer behelzen dan een loutere lesevaluatie, moeten er 8 afgesloten worden met een advies met betrekking tot benoeming.

18 formuleren voorzien de ruimte om 'andere beschouwingen' of 'bemerkingen' te noteren.

Slechts vier documenten voorzien ruimte voor bemerkingen van leerkrachten. Bij twee daarvan betreft het een mogelijkheid om er een 'bezwaarschrift' aan toe te voegen.

Eén directie voorziet een vragenlijst, die op voorhand aan de leerkracht bezorgd wordt 'als hulp bij reflectie over uw taak op school'. Er wordt bijvoorbeeld gevraagd in te vullen hoe men zich voelt in de school, wat er zoal meevalt, wat als moeilijkheden ervaren wordt, hoe men denkt mee te kunnen helpen aan de algemene vorming van de leerlingen, enz. Op zich lijkt dit een lovenswaardig initiatief. Zo'n voorbereiding kan de basis vormen voor een constructief gesprek. De context waarin dit gebruikt wordt, doet echter vrezen dat er onvoldoende openheid bij het beantwoorden van de vragen zal zijn. Immers, het gaat om een schriftelijk in te vullen document dat ondertekend moet teruggestuurd worden ter attentie van de directie. De titel van het blad vermeldt dat het om een onderdeel van het *benoemingsdossier* gaat ...

Voorbeeld A

	Klasbezoek
1. Naam leerkracht :	
Vak :	
Klas :	
Datum :	
2. Lesonderwerp	
3. Lesverloop	
4. Suggesties en kritiek	
5. Documenten	
6. Algemene beoordeling	

Voorbeeld B

4. Leerlingen :
- Aandacht :
 - Actieve medewerking :
 - Kennis :
 - Taal :
 - Stijl :
5. Bijzondere opmerkingen :

Voorbeeld C

Kan hij zijn leerlingen boeien ?

Is de doelstelling bereikt ?

Algemene opmerkingen :

Taal :

Houding :

Voorbeeld D

1. Inhoud	Zeer goed	Goed	Voldoende	Onvoldoende
2. Didactisch materiaal	Zeer goed	Goed	Voldoende	Onvoldoende
3. Methode	Zeer goed	Goed	Voldoende	Onvoldoende

Voorbeeld E

Prestatiekarakteristieken	Zeer goed	Goed	Beoordeling Goed, maar kleine in- spanning voor verbetering	Vereist onmiddellijk actie tot verbetering
1. Heeft het personeelslid een vormende invloed op de leerlingen (straalt rustig gezag uit, neemt voornamelijk houding aan, correct voorkomen, goed taalgebruik ...) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Voelt het personeelslid zich betrokken bij de studievorderingen van de leerlingen (puntenboekje ruim gedocumenteerd, treedt remediërend op bij tekorten, stimuleert vorderingen, neemt – waar nodig - contact met titularis, directie, PMS, ouders ...) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Voorbeeld F

II. Lesvoorbereiding

1. Doelstellingen correct geformuleerd ?	A	B	C	D	E
2. Lessstructuur goed aangegeven = volledigheid (aanknopng-les-evaluatie) ?	A	B	C	D	E
3. Zijn de tussenkomsten van de lesgever goed aangegeven (vragen, activiteiten) ?	A	B	C	D	E
4. Is de opbouw van het bordschema tevens lessynthese ?	A	B	C	D	E
5. Bevat didactische aanwijzingen (vragen, bordschema, aanknopng, voorziene evaluatie) ?	A	B	C	D	E
6. Zijn proeven (TV-BP-wetenschappen) wel voorbereid ?	A	B	C	D	E

Voorbeeld G

1. Deelname van de leerkracht aan de leerlingenevaluatie (klasseraden, personeelsvergaderingen, deliberaties, ...)	
- Gewettigde afwezigheid : nooit - soms - vaak	
- Ongewettigde afwezigheid : nooit - soms - vaak	
- Getoonde belangstelling : levendig - matig - weinig - 'tegen heug en meug'	
- Is de tegenwoordigheid van de leerkracht bevorderlijk of hinderlijk voor een vlotte bespreking ?	

Voorbeeld H

4.2 Didactisch materiaal	
1 = geen	
2 = soms, hulpeloos gebruik	
3 = gebruik, onvoldoende voorbereid	
4 = gepland en geen oordeelkundig gebruik	
5 = gepland en oordeelkundig gebruik	
4.3 Evaluatiemethodes	
1 = geen of voortdurende controle	
2 = overhoring op het einde van het hoofdstuk	
3 = afwisselende evaluatiemethodes, chronologisch gericht op het rapport	
4 = afwisselende evaluatietechnieken gericht op de doelstellingen	
5 = evaluatie die rekening houdt met de doelstellingen en met de gedifferentieerde aanpak van elke leerling	

Voorbeeld 1

5. Christelijk engagement
twijfelachtig - passief - evenwichtig - positief - bezielend - voorbeeldig ...

 - Persoonlijk
 - Naar de leerlingen
 - Naar de collega's
 - Inzet pastorale werking in school elders

Voorbeeld J

	1	2	3	4	5	?
10. Initiatief, eigen ideeën, creativiteit	Pakt nooit iets uit eigen beweging aan	Steunt altijd op het oordeel van anderen	Durft wel eens iets te ondernemen	Heeft oorspronkelijke en bruikbare ideeën en past die toe	Pakt het werk steeds op een doelmatige wijze aan	<input type="checkbox"/>
11. Eerlijkheid	Geeft opzettelijk verkeerde voorstelling van zaken	Twijfelachtig	Geen klachten	Open en eerlijk	Onkreukbaar	<input type="checkbox"/>
12. Voorkomen	Slecht	Onvoldoende	Redelijk	Goed	Uitstekend	<input type="checkbox"/>
13. Religieuze belangstelling	Blijkt nergens uit; niet pratikerend	Soms bij grote gebeurtenis; randkerkelijk	Komt af en toe naar voren; pratikerend	Komt regelmatig naar voren; gebed in klas; pratikerend	Weet gebeurtenissen religieus te duiden; klasgebed; pratikerend	<input type="checkbox"/>
14. Parochiale inzet	Geen	Niet tegen parochie	Doet soms mee	Actief op parochie	Bezielt par. leven	<input type="checkbox"/>
15. Culturele belangstelling	Geen	Gaat soms ergens naartoe	Volgt regelmatig bijeenkomsten	Is lid van een vereniging	Werkt stimulerend in culturele sector	<input type="checkbox"/>

HOOFDSTUK 9

VORMING

1. Inleiding

Bij vormingsinitiatieven kan het om na-, bij- of omscholing gaan. Nascholing is er op gericht de competenties op peil te houden. Bijscholing beoogt deze uit te breiden. Omscholing behelst het aanleren van een nieuwe job. Vorming heeft m.a.w. een innovatieve functie, een onderhoudsfunctie en/of een ondersteunende functie met betrekking tot het functioneren.

De navorming werd recent per decreet geregeld (zie bijvoorbeeld Vanderhoeven, 1990). Hierdoor ontstonden naast andere initiatieven een aantal 'decretaie centra', gesubsidieerd door de overheid. De door deze laatste ingerichte cursussen zijn gratis. Voor de andere, die nog steeds de meerderheid van het aanbod uitmaken, moet een deelnemingsprijs betaald worden. De 'decretaie' schooloverstijgende navorming wordt netgebonden georganiseerd. In het gesubsidieerd onderwijs gebeurt dit bijvoorbeeld via vzw's die op hun beurt een beperkt aantal Centra voor Navorming kunnen oprichten. Deze organisaties kunnen projectvoorstellen bij het Ministerie indienen. De thema's worden echter door de Minister vastgelegd (bijvoorbeeld werken met leerlingen in moeilijkheden, schoolmanagement, enz.). Een erkenningscommissie met vertegenwoordigers van inrichtende machten en vakbonden beoordeelt deze voorstellen. De financiering verloopt via een Fonds voor Navorming. De middelen uit dit fonds worden via bepaalde verdeelsleutels aan de netten toegevoerd.

Er is voor leerkrachten geen 'plicht tot' noch een 'recht op' navorming. Personeelsleden die deelnemen aan langdurige vormingsinitiatieven (meer dan 10 opeenvolgende werkdagen) kunnen vervangen worden door een tijdelijke of terbeschikkinggestelde leerkracht.

In tegenstelling tot Nederland krijgen de scholen niet zelf de financiële middelen in handen om aan nascholing te besteden. Zij kunnen enkel intekenen op een aanbod dat boven hun hoofden gecreëerd en gefinancierd wordt. Een gevolg hiervan is dat er geen sprake is van een optimale afstemming van vraag en aanbod.

Ook binnen de huidige regelgeving kan de directie toch een eigen vormingsbeleid voor haar school bouwen. De analyse van de beperktheden van het personeel (tijdens het evaluatieproces) vormt een interessant uitgangspunt voor het formuleren van de doelstellingen met betrekking tot nascholing. In scholen met een zekere omvang kan een vormingsplan opgesteld worden waarin aangegeven wordt wat de vormingsdoelen zijn, waar de prioriteiten liggen en wie wat gaat volgen. Overleg (met leerkrachten) is hierbij aangewezen. Van Ewijk (1990) stelt volgende fasering voor om tot een vormingsplan te komen :

1. algemene organisatiedoelen omschrijven;
2. inventariseren van verlangens en behoeften bij medewerkers (bijvoorbeeld via functioneringsgesprekken);
3. inventariseren van behoeften van de organisatie;
4. op elkaar afstemmen van 2 en 3 in een jaarplan met een beschrijving van de activiteiten, de doelstellingen ervan, de deelnemers en de afspraken met hen, de duur, de uitvoerende instantie, de kosten, de plaats, de benodigde faciliteiten; de haalbaarheid van de totale kostprijs wordt onderzocht;
5. implementatie (o.a. afspraken met de leerkrachten over faciliteiten, evaluatieprocedure, een eventuele verplichting de cursus met 'goed gevolg' af te sluiten; afspraken en contracten met opleidingsinstellingen, lesgevers);
6. evaluatie : zijn de beoogde doelen bereikt ?

De vraag stelt zich of, gezien de wijze waarop de navorming in Vlaanderen georganiseerd wordt, het aanbod ook aan de vraag van de school zal voldoen. Zo dit niet het geval is, zal de school zelf initiatieven moeten ontwikkelen (het stimuleren van daartoe bekwame leerkrachten om zelf nascholing binnen de school te organiseren, het uitnodigen van gastsprekers binnen de uren klasseraad, enz.). Ten onrechte wordt vaak vergeten om naderhand de vertaalslag te maken naar het schoolgebeuren. Ook hier kan de directie een stimulerende rol spelen.

We toetsten een aantal principes af aan de praktijk.

2. Procedure

In 31% van de scholen wordt er telkens in het begin van het schooljaar met de leerkrachten overlegd wie welke navorming gaat volgen. In 47% van de scholen gebeurt dit 'soms', in 22% niet.

Naar aanleiding van dat systematisch of occasioneel overleg wordt in 30% van de onderwijsinstellingen ook een 'plan' opgesteld (reeds gevolgd en nog te volgen cursussen, door wie en wanneer,...). In 33% van de gevallen gebeurt dit 'soms'. Beschouwen we enkel de directies die verklaren systematisch een overleg te organiseren, dan stellen we vast dat 61% steeds en 21% soms een plan uitwerkt. Het aantal directies dat systematisch overleg pleegt en een vormingsplan opstelt, bedraagt 35 personen of 19% van het totale aantal.

90% van de directies geeft informatie over vormingsinitiatieven systematisch door. Drie op vier (78%) spreekt er de leerkrachten persoonlijk over aan. Eén op drie (34%) durft ook aan te dringen. 17% verplicht leerkrachten tot het volgen van een cursus wanneer dit zinvol geacht wordt. 11 schoolleiders (6%) stellen echter dat ze eerder afremmend dan stimulerend optreden (bijvoorbeeld om budgettaire redenen).

17% van de directies komt er niet toe gevolgde vormingsinitiatieven met de betrokkenen te evalueren. Ongeveer de helft (55%) doet dit 'soms', 28% steeds.

In één op vier (24%) onderwijsinstellingen wordt wanneer iemand een cursus volgt, feedback georganiseerd voor collega's. In 65% van de scholen gebeurt dit soms, in 11% nooit.

Dit hangt samen met de schoolgrootte : in kleinere instellingen zal een directeur sneller de gevolgde vorming met de betrokkene evalueren, maar is er minder behoefte aan feedback tussen (vak)collega's (tabellen 55 en 56).

Het inschrijvingsgeld wordt in de meeste scholen steeds vergoed. In 4% van de instellingen gebeurt dit niet systematisch, in 2 scholen gewoon niet. De verplaatsingskosten komen minder in aanmerking voor vergoeding : in één op vier scholen (24%) wordt niet tussengekomen. In 19% gebeurt dit 'soms'. Slechts in 57% van de gevallen wordt steeds op deze vraag ingegaan.

Tabel 55. Evaluatie van vormingsinitiatieven in functie van schoolgrootte

Evaluatie	Schoolgrootte	
	0-600	600+
Ja	36	18
Soms	48	63
Nee	16	19
Totaal	100	100
%	94	78
N		
Chi ²	0.03	

Tabel 56. Organisatie van feedback n.a.v. een vormingsinitiatief in functie van schoolgrootte

Feedback	0-600	Schoolgrootte 600+
Ja	25	22
Soms	59	73
Nee	15	5
Totaal		
%	100	100
N	98	79
χ^2	0,05	

3. Vormingsaanbod

89% vindt dat het aanbod aan na- en bijscholingsactiviteiten voor leerkrachten voldoet op kwantitatief gebied. Slechts 64% oordeelt dat het tevens kwalitatief aan de verwachtingen tegemoet komt. Er werden hierbij geen verschillen naargelang de onderwijsvorm vastgesteld.

4. Deelname

In alle bevroegde scholen (uitgezonderd 3) hebben er leerkrachten in het afgelopen schooljaar cursussen gevolgd. Om hoeveel personeelsleden het gaat, wordt in tabel 57 weergegeven. In een meerderheid van de onderwijsinstellingen gaat het om ten hoogste een vijfde van het lerarenkorps. Eventuele vormingsinitiatieven in het kader van de zogenaamde 'pedagogische studiedagen' werden hierbij niet in rekening gebracht.

Tabel 57. Percentage leerkrachten dat minstens 1 cursus heeft gevolgd in het schooljaar 1990-1991

Percentage leerkrachten	Percentage scholen
0-10	34
11-20	24
21-30	19
31-40	9
41-50	6
51-90	7

5. Behoeften directie

Ook aan de directies zelf vroegen we of ze behoefte hebben aan bepaalde vormingspakketten. Tabel 58 geeft hun antwoorden weer. Hierbij moet aangestipt worden dat de gemiddelde schoolleider uit onze steekproef in zijn functie ruim 11 jaren anciënniteit telt en als leerkracht reeds 14 jaar voor de klas gestaan heeft. Ondanks de vele jaren ervaring blijft er echter binnen elk domein bij meer dan de helft van de bevroegden een behoefte aan bijscholing bestaan. Uitschieters vormen de juridische aspecten en het personeelsbeleid.

Tabel 58. Behoeftte aan vorming bij directies (rij %)

Vormingspakket	Ja, zeker	Ja, eventueel	Nee, reeds gevolgd	Nee, geen behoefte
1. Pedagogische vorming	20	33	32	15
2. Wetgeving	32	40	14	14
3. Personeelsbeleid	27	42	21	10
4. Financieel en materieel beheer	22	33	16	29
5. Organisatieleer	20	33	24	22
6. Marketing (hoe de school promoten)	18	37	22	23
7. Sociale vaardigheden (conflict-hantering, leiden van vergaderingen)	24	28	32	16

HOOFDSTUK 10

LOOPBAANBELEID

1. Inleiding

Een loopbaan kan omschreven worden als een reeks functies die de werknemer gedurende zijn beroepsleven vervult. De loopbaanproblematiek kan vanuit twee invalshoeken benaderd worden:

- vanuit de schoolorganisatie : een loopbaanbeleid heeft tot doel een adequate personeelsbezetting binnen de organisatie te bewerkstelligen;
- vanuit de individuele leraar : een loopbaanbeleid moet ten dele tegemoet komen aan de individuele aspiraties van een werknemer (ambities, beroepsmatige erkenning, arbeidszekerheid); de loopbaanperspectieven kunnen echter ook buiten de organisatie gelegen zijn.

Voor elke organisatie, ook voor een school, is het van belang dat de werknemers zich steeds verder ontwikkelen. Loopbaanmogelijkheden vormen hiervoor een stimulans.

Traditioneel kent het onderwijs echter een vlakke loopbaan. Het bevorderen van een dynamiek in de loopbaan van personeelsleden is niet voor de hand liggend, gelet op de weinig hiërarchische organisatiestructuur. De belangrijkste evolutie is de toename van de wedde in functie van anciënniteit. Promotie naar bevorderingsambten is slechts voor enkelen weggelegd. De vrijheid bij de aanwending van het leestijdenpakket biedt binnen de wervingsambten in principe wel enige mogelijkheden tot taakverruiming of -verandering op hetzelfde niveau en eventueel op een hoger niveau.

In literatuur wordt op twee vormen van functiedifferentiatie gewezen. De eerste bestaat erin een aantal *opeenvolgende fasen binnen de leraarsloopbaan* te onderscheiden. Deze fasen worden gekoppeld aan voor iedereen in principe haalbare eisen.

Prick, Smid en Van der Horst (1990) sommen er vijf op.

- *Beginnende leraar*
Het gaat om de nog niet vastbenoemde leerkracht. Hij wordt begeleid door een mentor, volgt nascholing en is verondersteld zich een aantal vaardigheden eigen te maken : voorbereiding van lessen, lesgeven, motiveren van leerlingen, enz. Hij wordt regelmatig beoordeeld.
- *Leraar met vaste aanstelling*
Hij blijft zich verder vormen. Hij kan ingezet worden om nieuwe leraren te helpen.
- *Leraar die deskundig is op bepaald gebied*
Van de leraar wordt een bijdrage verwacht bij het ontwikkelen van evaluatie-procedures voor leerlingen en aangepast lesmateriaal. Hij begeleidt nieuwe leerkrachten op het vlak van curriculumontwikkeling. Navorming blijft een vereiste.
- *Leraar als hoofd van een vakwerkgroep of een projectgroep*
Deze leraar verricht leidinggevende en/of coördinerende taken ten aanzien van het op elkaar afstemmen van vakken en het afstemmen van de doelstellingen van schoolleenheden met die van de globale school.
- *Leraar-begeleider*
Deze leraar met veel ervaring en een degelijke professionele ontwikkeling houdt zich bezig met intensieve begeleiding van leraren die met problemen te kampen hebben.

Een tweede mogelijkheid tot differentiatie bestaat erin een beperkt aantal nieuwe functies te creëren met de status van middenkader. Een beperkt aantal leraren krijgt zo de mogelijkheid om 'carrière' te maken. Het invoeren van zulke functies heeft enkel zin indien ze aan een behoefte van de organisatie tegemoet komen. Ze mogen niet in het leven geroepen worden enkel om bepaalde leerkrachten een plezier te doen.

Van Hoewijk (1991) heeft het, in navolging van Mintzberg, over *middenmanagers*. Hiermee maakt hij een onderscheid met eventuele stafmedewerkers, verantwoordelijk voor de algemene organisatie (opstellen van uurroosters, enz.). Middenmanagers nemen een positie in tussen de directie en de leerkrachten. Het gaat om lijnverantwoordelijken. Cruciaal is dat ze een aantal rechten hebben. De belangrijkste betreft het 'recht van spreken t.o.v. docenten'. Ze kunnen tevens vergaderingen uitschrijven, taken toewijzen, een inbreng hebben bij benoemingen, onderhandelen. Functies die louter leerlingenbegeleiding omvatten, vallen hier dus duidelijk niet onder. Ook een zuiver coördinerende functie hoort niet thuis onder de term 'middenmanagement'. Bij deze functies gaat het om bijzondere taken in het basisproces zelf (het onderwijzen). De toewijzing van zulke taken valt eerder als een functieverruiming of jobrotatie te beschouwen, niet als een 'promotie'.

Middenmanagers worden in hun taakuitvoering met een aantal problemen geconfronteerd. We sommen er enkele op (zie bijvoorbeeld Eilings en Rijken, 1986; Prick, Smid en Van der Horst, 1990).

- *Problemen inherent aan hun positie*
Enerzijds fungeren zij als representant van het schoolmanagement, anderzijds wordt vanuit de leerkrachten verwacht dat ze hun belangen verdedigen; beide partijen proberen de middenmanagers 'terug te halen' in hun invloedsfeer.
- *Problemen voortkomend uit het professionele werkklimaat*
De doelstellingen van de organisatie zijn niet steeds even verzoenbaar met de professionele autonomie van de leraar.
- *Problemen voortkomend uit inadequate beoegtheidsverdeling en werkomstandigheden*
De geïnvesteerde tijd wordt meestal niet gedekt door de lesuren, waarvoor ze vrijgesteld worden.
- *Problemen samenhangend met opleiding en vaardigheden*
De middenmanager heeft geen opleiding genoten om dergelijke taak op zich te nemen; de selectie van een middenmanager dient te gebeuren op basis van de capaciteiten van een leerkracht voor de nieuwe functie, niet op basis van zijn lesprestaties. Een goede leerkracht zijn volstaat niet.

Aan de directies stelden we een aantal vragen in verband met stafmedewerkers en middenmanagers. We polsten tevens naar hun houding t.o.v. diverse arbeidsstelsels en de vaste benoeming.

Op het einde van een loopbaan binnen een school staat de afvloeiing, spontaan of verplicht. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk gaan we verder in op deze uitstroom van leerkrachten.

2. Middenmanagers

We vroegen de directies of ze een middenkader zinvol achten in hun eigen school. 62% antwoordt bevestigend.

Dit hangt enigszins samen met de schoolgrootte : de zinvolheid wordt frequenter ervaren in instellingen met meer dan 600 leerlingen (69% versus 56% in scholen met minder leerlingen, $\chi^2 = 0.07$). Dit ligt in de lijn van de verwachtingen. Immers, grotere scholen kunnen gemakkelijker een aantal taken groeperen tot een bepaalde functie. Er een functionaris voor vrijstellen is wellicht ook eenvoudiger.

De rol die directies aan deze 'middenkaders' toebeden, omvat in de meeste gevallen een aantal coördinerende opdrachten en/of begeleidingstaken op pedagogisch-didactisch vlak (tabel 59). Uit de opsomming van opdrachten kan niet zondermeer afgeleid worden dat de eventuele functionarissen ook als echte middenkaders mogen beschouwd worden : hebben ze immers recht van spreken t.o.v. andere docenten ? De binnen de huidige regelgeving bestaande mogelijkheden

om voor een beperkt aantal leerkrachten een reële loopbaanstap te voorzien, worden met andere woorden niet steeds ten volle aangewend.

Tabel 59. Aard van de door een middenkader op te nemen opdrachten en aantal vermeldingen

Aard opdracht	Aantal vermeldingen
1. Coördinate en begeleiding van leerkrachten	
* <i>Coördinate</i>	
- Algemeen geformuleerd	23
- Vakcoördinate (coaching, vakwerkgroepen, ...)	28
- Graadcoördinate	15
- Jaarcoördinate, projectcoördinate	2
* <i>Pedagogisch-didactische begeleiding</i>	
- Algemeen geformuleerd	26
- Begeleiding, voorzitten klasseraden	5
- Begeleiding specifieke leerkrachten (jonge, probleem-leerkrachten, bij experimenten, ...)	12
- Bijscholing	3
- Handboeken	1
2. Begeleiding leerlingen met (studie)problemen	20
3. Praktische organisatorische hulp, realisatie beleidsuitvoering	15
4. Communicatie	
- Interne schakel tussen directie en leerkrachten ('info doorgeven', 'klankbord', 'praten en luisteren', 'overleg', 'als lid directieraad', ...)	13
- Externe contacten (PR, ondercontact)	3
5. Andere :	
- Administratie	6
- Ontwikkeling visie, beleid	3
- Automatisering, informatica	3
- Beheer en aankoop materiaal	3
- Naschoolse en/of culturele animatie	3
- Teambuilding	3
- Research	2
- Pastorale werking	2
- Financieel management	2
- Wetgeving	1
- Personeelsbeleid	1
- Inspiringen bij afwezigheden	1

3. Stafmedewerkers

Met stafmedewerkers bedoelen we personen die het beleid ondersteunen zonder zelf leiding te geven (aan bijvoorbeeld leerkrachten). Hun opdrachten zijn niet te herleiden tot louter uitvoerend werk.

We vroegen aan de schoolleiders of ze voor de uitoefening van hun taken over voldoende ondersteuning door stafmedewerkers beschikken. 35% van de betrokkenen kon deze vraag positief beantwoorden.

Het hoogste aantal tevredenen (50%) vind je in de kleinste onderwijsinstellingen (tot 200 leerlingen) en in deze waar tussen de 600 en 800 jongeren school lopen (39%). De verschillen zijn echter niet significant.

De overige schoolleiders (65%) menen ter ondersteuning van hun taak bijkomend werk te hebben voor gemiddeld 1,7 fulltime ambten per school. Het takenpakket dat voor deze extra medewerkers weggelegd zou zijn, is vrij hetero-geen: het betreft zowel pedagogische materies (leerlingenbegeleiding, ...), als personeelswerk, administratieve opdrachten, materieel-financiële beheerstaken en juridisch advieswerk.

We vroegen de directies tevens expliciet in welke mate ze voor een aantal hoofdzakelijk administratieve taken een beroep konden doen op hun personeel. Tabel 60 geeft een overzicht van de antwoorden. De meeste schoolleiders blijken vrij tevreden, zeker wat de zuiver administratieve opdrachten betreft.

Wie zich beter ondersteund weet, gelooft meer in de mogelijkheid van een eigen personeelsbeleid (tabel 61).

Tabel 60. Tevredenheid over ondersteuning (rij %)

Taken	Ruim voldoende	Eerder voldoende	Eerder onvoldoende	Zeker onvoldoende
- Leerlingenadministratie	60	33	7	1
- Personeelsadministratie	57	30	10	3
- Materieel en financiële administratie	39	41	18	2
- Contacten met overheidsinstanties	20	50	23	8
- Contacten met overkoepelende organisaties (NSKO, ARGO, ...)	18	45	27	10

Tabel 61. Visie op personeelsbeleid en het zich ondersteund weten

Stelling	% akkoord		Chi ²
	Voldoende steun	Onvoldoende steun	
1. Eigen personeelsbeleid is mogelijk	66	47	0.015
2. Voor aanwerving directie is extern adviesbureau zinvol	38	23	0.023
3. Er is veel tijd voor motiveren	69	43	0.001

4. Arbeidsstelsels en vaste benoeming

In de vlakke loopbaan van leerkrachten kunnen een aantal statutaire keerpunten zitten, bijvoorbeeld ter gelegenheid van de vaste benoeming of bij verandering van arbeidsstelsel.

4.1 Arbeidsstelsels

Er bestaan heel wat mogelijkheden om als vastbenoemde leerkracht de beroepsactiviteit tijdelijk en al dan niet volledig te staken. We sommen pro memorie de belangrijkste op. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen verlof, afwezigheid en terbeschikkingstelling.

- *Verlof voor verminderde prestaties wegens sociale of familiale redenen*

Dit kan aangevraagd worden bij moeilijkheden in het gezin of de familie, wanneer men ouder is dan 50 jaar of wanneer men twee kinderen heeft die jonger zijn dan 15 jaar. Men moet minstens halftijds blijven werken en ontvangt geen vergoeding voor de niet-gepresteerde uren. Vervanging gebeurt door een tijdelijke leerkracht. De duur wordt voor het geheel van de loopbaan thans beperkt tot maximaal 5 jaar. Er zijn geen gevolgen voor het pensioen.

- *Afwezigheid voor verminderde prestaties wegens persoonlijke omstandigheden*

Dit kan voor om het even welke reden aangevraagd worden, inclusief bovenstaande motieven. Er is geen beperking wat de duur betreft. Het heeft wel gevolgen voor het pensioen. Men ontvangt geen wedde voor de niet-gepresteerde uren. Wie het aanvraagt omwille van kinderen jonger dan 15 jaar of omdat men ouder is dan 50, krijgt wel een soot bonus (een vijfde van het weddeverlies).

- *Volledige afwezigheid voor het opvoeden van kinderen tot 5 jaar*

De duur is beperkt tot 4 jaar per kind. Er is geen wedde. Er zijn gevolgen voor de anciënniteit en het pensioen.

- *Loopbaanonderbreking*

Een vastbenoemde met minstens een halftijdse opdracht komt er voor in aanmerking. Naast volledige loopbaanonderbreking is het tevens mogelijk halftijds te blijven werken. De belangrijkste voorwaarde is de manier waarop betrokkene zal vervangen worden: dit moet bij absolute voorrang gebeuren door één of meerdere terbeschikkinggestelden en indien die er niet zijn, door een uitkeringsgerechtigde, volledig werkloze. De duur wordt beperkt tot maximaal 5 jaar. Men ontvangt een uitkering van de VDAB.

- *Terbeschikkingstelling wegens persoonlijke omstandigheden*

Dit heeft betrekking op de volledige opdracht binnen een bepaalde school. De duur is over de hele loopbaan beperkt tot 5 jaar. Er is geen bezoldiging voorzien.

- *Terbeschikkingstelling wegens persoonlijke aangelegenheden voorafgaand aan het pensioen*

Dit stelsel regelt het zogenaamd vervroegd pensioen vanaf de leeftijd van 55 jaar. Betrokkene ontvangt een wachtgeld. Hij kan zijn activiteit in het onderwijs niet opnieuw opnemen.

Daarnaast heb je nog andere stelsels waar minder frequent gebruik van gemaakt wordt en die eveneens een langdurige, gewettigde afwezigheid impliceren: terbeschikkingstelling wegens bijzondere opdracht of ten behoeve van jeugdorganisaties (detacherings), verlof voor een ambt in een ministerieel kabinet of voor vakbondsoptochten, enz.

Directies staan niet zo positief t.o.v. deze regelingen. Ook op deeltijdse tewerkstelling in het algemeen hebben ze het niet zo begrepen. In hun ogen heeft dit alles een negatief effect op het functioneren van de school (tabel 62).

Tabel 62. Beoordeling van arbeidstelsel in het licht van het goed functioneren van de school (rij %)

Arbeidstelsel	N	Positief	Neutraal	Negatief
Deeltijdse tewerkstelling	182	19	29	52
Loopbaanonderbreking	182	8	39	53
Andere vormen van afwezigheid, verlof, ...	182	8	46	46

4.2 Vaste benoeming

Ook t.o.v. het principe van de vaste benoeming staan de directies zeer kritisch: ruim 79% is voorstander van een aanpassing (tabel 63)! De meeste directies verklaarden zich nader. Drie groepen konden onderscheiden worden in functie van de verregaandheid van deze 'aanpassing'.

1. *Afschaffing*

De kleinste groep (19 schoolleiders) pleit voor een radicale afschaffing van de vaste benoeming. Goede leerkrachten hebben er toch geen behoefte aan ('enkel de klungels (sic) hebben het nodig'). In de plaats komt een bediendencontract. Een aantal koppelen zo'n statuut wel aan een hoger loon én behoud van een staatspensioen. Sommige directies stellen zich vrij extreem op en getuigen niet altijd van enige visie op personeelsmanagement. Zo pleit iemand voor contracten van bepaalde duur, 'desnoods van jaar tot jaar'.

2. *Bepijking in de tijd*

De grootste groep (43) stelt voor de vaste benoeming te koppelen aan een bepaalde termijn. De meesten hebben het over een periode van 5 jaar. Wanneer deze termijn verstreken is, wordt een grondige evaluatie voorzien en

moet de vaste benoeming herbevestigd worden. Deze procedure zou dus voor alle leerkrachten gelden.

3. *Vloottere opzeggmogelijkheden*

Een bijna even grote groep schoolleiders (39) gaat akkoord met een vaste benoeming, maar wenst soepelere opzeggmogelijkheden voor individuele probleemgevallen. 'Leerkrachten moeten in hun rechten beperkt worden. Ze kunnen zich nu zowat alles permitteren'. Bij problemen moet een leerkracht terug in een tijdelijk statuut kunnen geplaatst worden, zodat betrokkene verplicht wordt zich opnieuw te bewijzen. Over de criteria blijft men eerder vaag. Men wenst vooral een grotere soepelheid wanneer er sprake is van falen op pedagogisch-didactisch vlak (vakonbekwaamheid, demotivatie, gezagsproblemen) en/of van een gebrekkige inzet (o.a. buiten het lesgeven). 'Sociale argumenten mogen niet primeren op het kwalitatieve'.

Slechts een drietal directies merkt op dat uitstapmogelijkheden moeten voorzien worden voor leerkrachten die het niet meer aankunnen (oudere, gedemotiveerde personeelsleden).

Deze standpunten van directies worden wellicht vooral geformuleerd vanuit de bekommernis voor het goed functioneren van de school en met bepaalde individuele probleemgevallen in het achterhoofd. Vanuit de invalshoek van het personeelsbeleid vormt de vaste benoeming inderdaad een belenning om op een eenvoudige wijze 'macht' uit te oefenen op iemand die slecht functioneert.

Vele directies pleiten blijikbaar voor een regelmatige evaluatie. Zij moeten er zich rekenschap van geven dat dit een tijdrovende bezigheid is, waar heel wat deskundigheid bij komt kijken. We hebben vastgesteld dat in de huidige schoolpraktijk slechts een minderheid er toe komt vastbenoemden regelmatig te beoordelen, misschien omdat het niet als zinvol ervaren wordt, misschien ook omdat er geen tijd voor is.

Tabel 63. Houding van de directie tegenover aanpassing van het principe van de vaste benoeming

Voorstander ?	N	%
Ja, zeker	79	43
Ja, eerder wel	66	36
Ja, eerder niet	31	17
Ja, zeker niet	6	3
Totaal	182	100

5. Uitstroom

5.1 Terbeschikkingstelling

In 89 scholen (48%) werden in het jaar van onderzoek bepaalde leerkrachten geheel of gedeeltelijk boventallig. Dit hangt natuurlijk samen met de evolutie van het leerlingenaantal. In scholen met terbeschikkinggestelden daalde het leerlingenaantal gemiddeld met 24 eenheden. In de andere scholen steeg het gemiddeld met 18 hoofden. De terbeschikkingstelling beloopt gemiddeld 24 lestijden (extreme waarden 1 en 95).

Boventallige leerkrachten worden in 42% van de scholen voor bepaalde taken ingezet, voor zover dit mogelijk is en voor de uren waarvoor ze terbeschikkinggesteld zijn. In 58% van de onderwijsinstellingen gebeurt dit dus niet. Nemen we enkel de scholen die tijdens het lopende schooljaar boventallige leerkrachten hadden, dan gaat het om analoge aantallen : 53% van de schoolleiders blijkt terbeschikkinggestelden niet in te zetten. Beperken we ons tot deze scholen dan zijn nog twee vaststellingen vernemenswaard. Directies die de zorg voor (materiele) werkomstandigheden als hun belangrijkste opdracht zien, zetten boventalligen sneller in (60% versus 31% in het andere geval, $\chi^2 = 0.008$). Ook in kleinere scholen is men meer geneigd alle personeelsleden maximaal in te zetten (tabel 64).

Aan boventalligen worden heel uiteenlopende opdrachten toegewezen. Het meest vermeld worden administratief en/of secretariaatswerk. Maar ook pedagogische taken, toezichtsopdrachten en 'wachten' worden in bijna één op vijf scholen naar deze leerkrachten doorgespeeld (tabel 65).

Tabel 64. Inzet terbeschikkinggestelden volgens schoolgrootte (tijdens het lopende schooljaar)

Schoolgrootte	N	% inzet
1-200	9	78
201-400	24	46
401-600	17	41
601-800	18	22
800+	16	56
Totaal	84	100

$\chi^2 = 0.07$

Tabel 65. Opdrachten toebedeeld aan terbeschikkinggestelde personeelsleden

Taken	Frequentie	%
1. Administratie, secretariaat	22	25
2. Toezicht, bewaking	18	20
3. Vervanging, wacht	16	18
4. Pedagogische taken, leerlingenbegeleiding	16	18
5. Lesgeven (inhalles, ontduubeling klassen)	6	7
6. Bibliotheek	6	7
7. Parascolaire activiteiten	3	3
8. Materiaalbeheer	2	2
Totaal	89	100

5.2 Uitstroom via reffectatie

In de afgelopen vijf schooljaren hebben in 58% van de onderwijsinstellingen leerkrachten via reffectatie de school verlaten. In totaal gaat het in onze steekproef om 338 personeelsleden. Het grootste aantal binnen een en dezelfde school bedraagt 17 personen. Gemiddeld gaat het om 3,4 leerkrachten per 'school met problemen'. Over alle scholen heen bedraagt het gemiddelde nog net geen twee leerkrachten (1,9). Natuurlijk is er een samenhang met de leerlingenevolutie (correlatiecoëfficiënt = - 0.25, N = 168, significante = 0.001).

Directies die leerkrachten via reffectatie hebben zien vertrekken, geloven minder in de mogelijkheid van een eigen personeelsbeleid (tabel 66).

Tabel 66. Gelooft in mogelijkheid van eigen personeelsbeleid in functie van uitstroom via reffectatie

Uitstroom via reffectatie	Eigen personeelsbeleid is mogelijk ja	Nee	Totaal	N
ja	47	53	100	105
Nee	64	36	100	76

$\chi^2 = 0.02$

5.3 Spontane uitstroom

In 68% van de scholen vertrokken er in de afgelopen vijf schooljaren leerkrachten uit eigen beweging. In 100 scholen boden samen 312 personen hun ontslag aan (gemiddeld 3,1). In 30 instellingen vroegen in totaal 53 leerkrachten mutatie aan (gemiddeld 1,8). Eén school telde 16 spontane afvloeiingen. De opgegeven redenen voor mutatie of ontslag worden in onderstaande tabel weergegeven.

Tabel 67. Opgegeven redenen voor mutatie of ontslag

Reden	N	%
1. Overstap naar particuliere sector	68	30
2. Voltijdse betrekking in andere school	52	23
3. (Vervroegd) pensioen	28	13
4. Familiale redenen	27	12
5. Betere arbeidsvoorwaarden elders	13	6
6. Problemen (orde, tucht, spanningen collega's, onvrede met filosofie, ...)	13	6
7. Medische redenen	11	5
8. Demotivatie	7	3
9. Promotie (directie andere school, hoger onderwijs)	5	2
Totaal	224	100

5.4 Gedwongen ontslag

In 29 instellingen (16%) zag de inrichtende macht zich in de afgelopen tien jaar verplicht het contract van een leerkracht te verbreken. De redenen worden in tabel 68 weergegeven. De meest aangehaalde motivering is de incompetentie van de betrokkene. Maar er komen ook redenen voor die op het eerste zicht minder direct met het professioneel functioneren gerelateerd kunnen worden (tweede huwelijk, buitenechtelijke relatie).

Directies die een ontslagprocedure meegemaakt hebben, geloven meer in de mogelijkheid van een eigen personeelsbeleid (tabel 69).

Tabel 68. Redenen voor verbreking van contract

Reden	N
1. Pedagogisch-didactische incompetentie	8
2. Tuchtproblemen	5
3. Onvoldoende inzet	4
4. Algemeen geformuleerde reden (past niet in de school, negatieve houding, functioneert niet, beantwoordt niet aan vereisten)	4
5. Niet opvolgen richtlijnen directie, insubordinatie	2
6. Beroepsfouten (o.a. zwijgplicht delibere te negeren)	2
7. Familiale steer (tweede huwelijk, buitenechtelijke relatie)	2
8. - Levenshouding (Baghwan-adept)	1
- Fraude	1
- Medische redenen	1
- Labiele persoonlijkheid	1
- Juridische problemen	1

Tabel 69. Geloof in mogelijkheid van eigen personeelsbeleid in functie van het al dan niet voorkomen van gedwongen ontslag

Gedwongen ontslag	Eigen personeelsbeleid is mogelijk		Totaal	
	Ja	Nee	%	N
Reeds toegepast	72	28	100	29
Nog niet toegepast	51	49	100	156

$\chi^2 = 0.03$

5.5 Outplacement

Outplacement behelst het begeleiden van werknemers naar een nieuwe baan. Meestal gebeurt dit door externe bureaus. In bedrijven kan deze vorm van uitverving op een groeiende interesse rekenen, zeker voor kaderleden en directies. Outplacement kan de voorkeur wegdragen wanneer het verkieslijk geacht wordt dat iemand van werkring verandert, omdat zo onnodige kosten en aanslepende problemen zowel voor de werknemer, als voor de organisatie vermeden worden. Van Vught (1991) stipt aan dat men in scholen meestal geïnteresseerd is in deze aanpak, wanneer men van een personeelslid af wil, zonder dat er voldoende redenen en mogelijkheden aanwezig zijn om tot een succesvolle ontslagprocedure te komen.

De ondersteuning kan verschillende vormen aannemen: begeleiding van het 'rouwproces', zelfanalyse (sterkten en zwakten, herbezinning), advisering t.a.v. beroepskeuze (opportunititeiten op de arbeidsmarkt), sollicitatietraining en -begeleiding, inclusief aanreiken van materiële ondersteuning (tekstverwerker, adressenbestanden), enz.

Aan directies hebben we geen vragen gesteld omtrent deze formule van uitverving. In het onderwijs is deze formule ook (nog) eerder gewoon. Van Vught (1991) somt een aantal oorzaken op: de onbekendheid met de formule, de kostprijs en de niet-subsidieerbaarheid ervan, de problemen met vervanging tijdens afwezigheid van betrokkene (meestal wordt deze daarom 'ziek' aangemeld). Volgens Morshuis (1990) geraken de consultants in Nederland echter steeds beter thuis in de non-profit-instellingen, waarbij ook uitgebreid een voorbeeld uit het onderwijs aangehaald wordt.

Een cruciale vraag is natuurlijk of outplacement betaalbaar is voor onderwijsgevers. In de bedrijfswereld draait de organisatie doorgaans op voor de kosten die geraamd mogen worden op zo'n 15 tot 20% van de bruto-jaarwedge van de cliënt. Het voorbeeld dat Morshuis aanhaalt betreft een 46-jarige vrouwelijke directeur die zelf voor het honorarium instond. In zo'n situatie moet volgens de auteur op een uitgave van 3 000 tot 6 000 gulden gerekend worden.

Prick en Van der Horst zien in Nederland veel toekomstmogelijkheden voor outplacement van docenten. Een lerarenkorps van 45-jarigen wordt te duur. Wie

uitgekeken raakt op de job moet volgens hen bij goed personeelsbeleid outplacement aangeboden krijgen.

Outplacement kent echter ook een groot nadeel naast de reeds genoemde van kostprijs en vervangingsproblemen: het voorhanden zijn van de mogelijkheid tot outplacement kan een schoolleiding in de verleiding brengen om wat al te gemakkelijk over te gaan tot het hanteren van dit beleidsinstrument.

HOOFDSTUK 11

VERLONING

1. Inleiding

Een effectief beloningsprogramma zal zowel intrinsieke als extrinsieke beloningen omvatten. Intrinsiek zijn die beloningen die verwijzen naar de kwaliteit van het werk : interessant werk, aangename werkomstandigheden, gevoel van competentie, trots op persoonlijke resultaten, groepsgevoel, enz. Bij extrinsieke beloning wordt een onderscheid gemaakt tussen directe en indirecte compensatie. Met het eerste wordt meestal een loon of bevordering bedoeld, met het tweede extra-legale voordelen (hospitaalisatieverzekering, levensverzekering, sabbat-jaar, enz.).

2. Loon naar werk

De lonen in het onderwijs liggen vast. Individuele verschillen worden gekoppeld aan diploma's, anciënniteit en functie. Of een leerkracht goed of slecht presteert, het heeft voor de verloning geen belang. Dit systeem heeft zowel voor- als nadelen én zowel voor- als tegenstanders. Tegenstanders wijzen erop dat een toename van het loon als vorm van directe compensatie slechts effectief is als er een duidelijk zichtbaar verband is met een verbeterde prestatie.

In Nederland bijvoorbeeld bestaat dankzij het formatiebudgetsysteem de mogelijkheid gratificaties en toeslagen uit te keren¹. Het toekennen van een gratificatie kan bijvoorbeeld als een personeelslid gedurende een periode een bijzondere prestatie heeft verricht. De hoogte van de uitkering wordt overgelaten aan het bevoegde gezag. Een toelage geldt voor de duur van een jaar. Het kan toegekend worden door het bevoegd gezag omwille van een zeer goede taakvervulling of het belang van het behoud van een personeelslid voor de school. De middelen hiervoor verwerft de school op twee manieren. Op de eerste plaats door verzilvering van zogenaamde 'rekeneenheden' ten belope van maximaal 15%, op de tweede plaats door middel van een speciaal hiervoor bestemd budget dat door de overheid aan de school wordt toegekend (van der Pluym, 1989).

Aan de directies werd gevraagd of ze er voor te vinden zijn om over de mogelijkheid te beschikken zelf binnen bepaalde marges de hoogte van het loon van leerkrachten te bepalen. Een onverwacht groot aantal, 39%, antwoordt hierop positief! Een kleine meerderheid (52%) ziet hierin echter geen voordeel (tabel 70). Uit een regressie-analyse valt af te leiden dat de waarschijnlijkheid dat een directeur verkiest enige impact te hebben op de verloning, toeneemt indien het om een man gaat, hij een oud-leerkracht van de school is en/of aan het hoofd staat van een instelling met TSO (tabellen 71 en 72). (Niet significant bleken o.a. de schoolgrootte, het net, de anciënniteit van de directie, de samenstelling van het leerkrachtenkorps.) De ervaring voor bepaalde vakken geen (geschikte) leerkrachten te vinden, speelt eveneens een rol: meer dan de helft van de directies die in het begin van het schooljaar reeds met dit probleem geconfronteerd worden, blijken voorstander van enige impact op de verloning (tabel 73).

¹ Kernpunt van het formatiebudgetsysteem is dat de school een budget krijgt waarbinnen met een relatieve vrijheid de personeelsformatie binnen een school kan vastgesteld worden. Het budget heeft niet alleen betrekking op het onderwijzend personeel, maar tevens op het ondersteunend personeel en de directie. De grootte van het formatiebudget wordt uitgedrukt in formatierekeneenheden. Deze eenheid correspondeert niet direct met de werkelijke salariskosten. Een personeelslid dat aangesteld is in een bepaalde functie 'verbruikt' een aantal eenheden. Het aantal hangt o.a. af van de maximum salarisschaal. Hoe hoger de functie, hoe meer rekeneenheden nodig zijn. De functie blijft echter evenveel eenheden kosten, ongeacht de anciënniteit en het daaraan gekoppelde werkelijke salaris van de betrokkene. Het budget bestaat uit drie componenten: de basisnorm, de opslag en de aanvullende formatie. De basisnorm wordt berekend op basis van het aantal leerlingen en komt overeen met de formatie die onderwijskundig wenselijk geacht wordt. De opslag is een percentage van de basisnorm, waarmee o.a. vervangingen wegens ziekte moeten opgevangen worden. De aanvullende formatie is een correctie bestemd voor specifieke doelgroepen of bepaalde innovatieprojecten. Rekeneenheden kunnen gespaard worden of met andere instellingen 'gepooled' worden ten behoeve van gezamenlijke activiteiten.

Tabel 70. Impact van schoolleiding op hoogte loon

Voorstander ?	N	%
Ja, heel zeker	24	13
Ja, enigszins	48	26
Neutraal	17	9
Neen, eerder niet	41	22
Neen, helemaal niet	55	30
Totaal	185	100

Tabel 71. Wenselijkheid van impact op het loon : samenhang met bepaalde kenmerken van directie en school (regressie-analyse)

Afhankelijke variabele : loonbepaling door directie (max. = 5 → tegenstander, min. = 1 → voorstander)			
Onafhankelijke variabelen	Dummy	Significantie	Gestandaardiseerde parameter
TSO	ja : TSO = 1	0.0001	- 0.27
Oud-leerkracht	ja : oud = 1	0.0175	- 0.17
Mannelijke directie	ja : man = 1	0.0055	- 0.20

Intercept = 4,9

Significantiemodel = 0.0001

 $R^2 = 0.15$

Conditegetal = 8

Tabel 72. Wenselijkheid van impact op het loon : samenhang met onderwijsvorm

Impact directie op loon	ASO		BSO		TSO	
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
Ja, gewenst	41	36	47	30	49	25
Nee of neutraal	59	64	53	70	51	75
Totaal	100	100	100	100	100	100
% N	108	77	93	92	109	76
Chi ²	0.56		0.02		0.001	

Tabel 73. Wenselijkheid van impact op het loon : samenhang met het tekort aan leerkrachten

Impact directie op loon	Tekort leerkrachten		
	In begin en tijdens schooljaar	Enkel tijdens schooljaar	Geen
Gewenst	55	28	35
Niet gewenst/ neutraal	45	72	65
Totaal	100	100	100
N	69	92	20
Chi ²	0.002		

3. Aantrekkelijkheid van lonen

Lonen moeten concurrentieel zijn, zowel intern als extern. Door 75% van de ondervraagde directies wordt de hoogte van het loon echter als een probleem ervaren om leerkrachten aan te trekken of te houden.

Dit aantal ligt lager in scholen met hoofdzakelijk vrouwelijke of vastbenoemde leerkrachten en in instellingen waar er geen tekort aan leerkrachten ervaren werd (tabellen 74 tot 76).

Tabel 74. Onaantrekkelijkheid lonen in functie van percentage mannelijke leerkrachten

Hoogte loon problematisch	% mannen		
	0-25	25-75	75-100
Ja	57	82	81
Nee	43	18	19
Totaal	100	100	100
N	54	71	52
Chi ²	0.004		

Tabel 75. Onaantrekkelijkheid lonen in functie van percentage vastbenoemde leerkrachten

Hoogte loon problematisch	% vastbenoemden	
	0-90	90-100
Ja	79	65
Nee	21	35
Totaal	100	100
%	119	48
Chi ²	0,05	

Tabel 76. Onaantrekkelijkheid lonen in functie van leerkrachtentekort

Hoogte loon problematisch	Tekort leerkrachten		
	In begin en tijdens schooljaar	Enkel in begin schooljaar	Geen probleem
Ja	83	72	53
Nee	17	28	47
Totaal	100	100	100
%	69	90	19
Chi ²	0,03		

4. Alternatieve verloning

73 directies (39%) ondernemen iets om bepaalde leerkrachten extra te 'verlonen'. In eerste instantie gaat het om intrinsieke beloningen. Het aanmoedigen van leerkrachten, waardering en interesse tonen of het geven van schouderklompjes worden het meest frequent vermeld, nl. door 25 directies. Op de 2de plaats (20 directies) komt de zorg voor een gunstig lessenrooster. Dit wordt zo veel als mogelijk volgens de persoonlijke wensen van de leerkracht samengesteld. Extrinsieke beloning komt echter eveneens voor : door 18 directies wordt er af en toe een etentje, een persoonlijk geschenk of een andere attentie aangeboden. Bij 16 directies worden leerkrachten bij wijze van beloning vrijgesteld van lessen (door ze bijvoorbeeld uren BPT toe te kennen) of van andere opdrachten (toezicht, inschrijving leerlingen tijdens de vakantieperiode, parascolaire activiteiten). Sommige directies tonen hun waardering door kleinere klassen toe te kennen. Van een financiële beloning wordt slechts door 7 directies melding gemaakt. Deze kan diverse vormen aannemen : het vergoeden van verplaatsingskosten, het toekennen van een vergoeding voor leerkrachten die een cursus opstellen, het niet aanrekenen van privé-kopies, het financieel verlonen van bepaalde

(les)opdrachten (uitbetaling via een vzw). De minst frequent aangehaalde mid-delen tot beloning zijn bijscholing (4 directies), verantwoordelijkheid geven via vak- en graadwerkgroep of als coördinator (2 directies), het gebruik van school-materiaal voor privé-doelenden, het voorzien in extra didactisch materiaal voor een bepaald vak (3 directies).

Sommige directies zijn de mening toegeedaan dat de belangrijkste taak met betrekking tot personeelszaken het goed toepassen van de reglementering is. Deze schoolleiders maken minder melding van alternatieve vormen van verloning (29% versus 47% in het andere geval, $\chi^2 = 0.02$).

Directies die enig brood zien in het beïnvloeden van de hoogte van het loon, hebben nu reeds meer dan anderen oog voor alternatieve verloning (50% voorziet soms iets versus 33% in het andere geval, $\chi^2 = 0.02$).

HOOFDSTUK 12

VAKBONDEN

1. Inleiding

De vakbonden verdedigen de materiële en morele belangen van hun leden. Zij komen tevens op voor de beroepsbelangen : pedagogisch-didactische inzichten en idealen. Het belangrijkste middel hiertoe vormt het overleg met het beleid. De vakbonden hebben zich op diverse niveaus georganiseerd, zowel lokaal, regionaal, provinciaal als nationaal. Nationaal worden de vakbonden zowel formeel als informeel door de overheid en de inrichtende machten geconsulteerd over de meeste onderwijsproblemen.

Het lokaal overleg met werknemers en hun representatieve vertegenwoordigers wordt anders georganiseerd naargelang het om vrij gesubsidieerd, officieel gesubsidieerd of gemeenschapsonderwijs gaat. Het vrij onderwijs valt onder de wettelijke bepalingen die geldig zijn voor alle privé-ondernemingen (sociale verkiezingen, ondernemingsraad, comité van veiligheid, gezondheid en verfraaiing). Daarnaast is de recente regelgeving met betrekking tot het statuut en de participatierraden van belang. Scholen die afhangen van de overheid hebben eigen overlegorganen en regels.

Alle aangesloten leden van een school vormen de plaatselijke afdeling van een vakbond. Die verkiest één of meer syndicale schoolafgevaardigden.

2. Syndicalisatiegraad

In de meerderheid van de onderwijsinstellingen (68%) ligt de syndicalisatiegraad volgens de directie niet hoger dan 40% (tabel 77).

In 13 scholen (7%) is er geen vakbondsafgevaardigde. Eén op vier scholen telt er één. Twee vertegenwoordigers vind je in de helft van de instellingen. In 17% van de scholen zijn drie afgevaardigden actief. Eén op tien van de schoolleiders uit onze steekproef wordt met vier of meer afgevaardigden geconfronteerd.

De syndicalisatiegraad neemt toe indien de houding van de directie ten aanzien van de vakbond positiever is (cfr. punt 3), het percentage mannelijke leerkrachten

hoger is, de directie een grotere anciënniteit heeft als leerkracht en zij de personeelsfunctie ruimer ziet dan enkel personeelsbeheer (tabel 78).

Tabel 77. Syndicalisatiegraad

Syndicalisatiegraad (%)	N	%
0-20	52	31
21-40	62	37
41-60	33	20
61-80	16	10
81-100	4	2
Totaal	167	100
Niet gekend	20	

Tabel 78. Samenhang syndicalisatiegraad met school- en directiekenmerken (regressie-analyse) ¹

Afhankelijke variabele : syndicalisatiegraad (extreme waarde 5 = zeer hoge syndicalisatie : 80 tot 100%)			
Onafhankelijke variabelen	Significantie	Gestandaardiseerde parameter	
Visie personeelsbeleid	0,0587	0,14	
Anciënniteit als leerkracht	0,0030	0,22	
% mannelijke leerkrachten	0,0023	0,23	
% vastbenoemden	0,1959	0,09	
Houding directie t.o.v. vakbond	0,0004	0,27	

Intercept = - 0,53

$R^2 = 0,25$

Significantiemodel = 0,0001

Conditegetal = 21

¹ Enkel onafhankelijke variabelen die correleren met de afhankelijke werden in de regressie-analyse opgenomen. Correleerden niet : de onderwijsvorm, het geslacht van de directie, de anciënniteit als directielid, het segmentaal karakter van de school, het percentage voltijders en licentiaten, de schoolgrootte.
Met 'visie op personeelsbeleid' wordt het antwoord bedield op de vraag of de kernactiviteiten van het personeelsbeleid bestaan uit 'het selecteren en aanwerven van leerkrachten, het toepassen van de reglementeringen en het oplossen van individuele problemen van leerkrachten' (m.a.w. onze omschrijving van de term personeelsbeheer).

3. Houding directie

Om de houding van de directie t.a.v. de vakbonden na te gaan, werden een aantal uitspraken voorgelegd waar men al dan niet mee akkoord kon gaan. Tabel 79 toont de antwoorden. Meer dan de helft van de schoolleiders stelt dat de vakbond een interessante gesprekspartner vormt die niet storend is voor de goede samen-

werking met het personeel. Eén op vier directies is niettemin van oordeel dat de syndicale afgevaardigden soms te weinig de doelstellingen van de school voor ogen hebben. Ongeveer eenzelfde aantal verklaart ronduit dat ze zo weinig mogelijk met vakbonden te maken willen hebben. Verbeteringen ten gunste van de leerkrachten worden echter door 46% op rekening van de werknemersorganisaties geschreven. Toch ziet 19% de vakbond eerder als een noodzakelijk kwaad. De meningen zijn verdeeld wanneer de vraag gesteld wordt of vakbonden vooral op nationaal dan wel lokaal vlak actief dienen te zijn. Betogingen en stakingen vindt slechts een derde van de schoolleiders geoorloofd. De meeste directies rekenen het ook niet tot hun taak om leerkrachten aan te raden zich te syndiceren.

Tabel 79. Houding t.o.v. de vakbonden (rij %)

Stelling	N	1	2	3	4	5	F
- De vakbond is interessant als gesprekspartner	183	14	36	29	15	6	
- Ik wil zo weinig mogelijk met de vakbond te maken hebben	183	7	15	27	30	22	A
- De vakbond is storend voor de goede samenwerking met het personeel	183	5	10	25	38	22	A
- De syndicaal afgevaardigden hebben te weinig de doelstellingen van de school voor ogen	181	9	18	19	41	13	A
- Ik raad de leerkrachten aan zich te syndiceren	181	2	11	32	23	32	B
- De vakbond is een noodzakelijk kwaad							
- De vakbond dient vooral actief te zijn op nationaal vlak, niet op lokaal vlak	182	7	12	22	37	22	A
	182	9	24	29	26	12	A
- Het is belangrijk dat er via betogingen en stakingen gereaard wordt op onaanvaardbare regeringsmaatregelen	181	6	24	22	25	23	B
- Verbeteringen ten gunste van de leerkrachten zijn vooral te danken aan de vakbonden	183	7	39	28	19	8	B

1 = zeker akkoord

2 = akkoord

3 = geen uitgesproken mening

4 = niet akkoord

5 = zeker niet akkoord

N = aantal observaties

F = factor

Een factoranalyse op deze uitspraken geeft twee factoren als oplossing. De factor met de hoogste verklaarde variantie groepeerde de uitspraken met het label A in tabel 79. Deze geeft de algemene houding t.o.v. syndicaten weer. De andere factor (B) is eerder een weerspiegeling van de actiebereidheid van de directie.

De items van de A-factor kunnen tot een betrouwbare schaal herleid worden (extreme waarden : 1 en 5). Een hoge score op deze schaal weerspiegelt een positieve attitude. De gemiddelde score van de directies bedraagt 3,42 (N = 179). De gemiddelde houding is dan ook positief.

Er is, zoals reeds gesteld, een samenhang tussen de syndicalisatiegraad op school en de attitude van de directie t.o.v. vakbonden : hoe groter de eerste, hoe positiever de laatste (correlatiecoëfficiënt = 0,32 met sign. = 0,0001; N = 163). Tabel 80 toont de gemiddelde score in functie van de syndicalisatiegraad.

Sommige directies oordelen dat hun belangrijkste taak gelegen is in het voorzien van de nodige middelen en materiële werkomstandigheden, opdat leerkrachten goed zouden kunnen lesgeven. Deze schoolleiders stellen zich negatiever op ten aanzien van vakbonden (sign. = 0,004). Wanneer directies er echter van overtuigd zijn dat een eigen personeelsbeleid mogelijk is, laten ze zich gunstiger uit over vakbonden (sign. = 0,0001).

Tabel 80. Attitude directie t.o.v. vakbond in functie van syndicalisatiegraad school

Syndicalisatiegraad (%)	N	Gemiddelde score
0-20	49	3,16
21-40	61	3,23
41-60	33	3,85
61-80	16	3,86
81-100	4	3,85

4. Domeinen van samenwerking

De helft van de schoolleiders betreft naar eigen zeggen de vakbondsafgevaardigden bij andere beleidsdomeinen dan deze die wettelijk geregeld zijn (toestand juni 1991). Dit hangt samen met de syndicalisatiegraad en de houding van de directie. Een grotere betrokkenheid van vakbonden gaat gepaard met een hogere syndicalisatiegraad en een positievere houding van de schoolleiding (syndicalisatiegraad : corr. = - 0,23, sign. = 0,003, N = 161; houding directie : gemiddelde schaal-score 37 bij grotere betrokkenheid, 31 in het andere geval, sign. = 0,0001).

Wanneer aan deze directies gevraagd wordt over welke domeinen het dan wel gaat, antwoorden de meesten (44) in vrij algemene termen : 'het algemeen beleid', 'zoveel als mogelijk', enz. Vooral het deelnemen van de schoolafgevaardigden aan diverse overlegorganen ligt aan de basis van deze overtuiging. In directieraad, leerkrachtenraad, ondernemingsraad of schoolraden kan het algemeen beleid inderdaad in meerdere of mindere mate aan bod komen.

Een aantal schoolleiders geeft echter een specifiekere omschrijving van de betrokkenheid. We geven een bloemlezing uit hun antwoorden met tussen haakjes het aantal vermeldingen.

- Naar de mening van sommigen kunnen syndicaal afgevaardigden enkel geraadpleegd worden bij personeelsaangelegenheden.
- Het meest vermeld (20) wordt overleg rond de opdrachtverdeling (uurroosters, verdeling wachten, ...). Nauw daarbij aansluitend is de opstelling van de kalender (met o.a. de facultatieve vrije dagen) (3).
- Iets fundamenteeler en ruimer wordt het wanneer sprake is van de pedagogische keuzes en de criteria bij de aanwending van het lesstundenpakket (9).
- De uitbouw van de school (oprichting van nieuwe studierichtingen, ...) wordt door 7 directies aangehaald.
- Enkel denken aan de voorbereiding van de pedagogische studiedag, het oplossen van problemen bij leerkrachten, het verhogen van de motivatie, het voorbereiden van het schoolreglement. Eén directie zag een rol weggelegd bij benoemingen. Tenslotte was er iemand die in de vakbondsafgevaardigde de geknipte persoon zag om het feestcomité te leiden.

Directies vergissen zich soms wanneer ze denken dat betrokkenheid bij bovenstaande domeinen niet wettelijk voorzien is. De uitbouw van een school, de aanwending van het lesstundenpakket zijn bijvoorbeeld onderwerpen, die aan bod moeten komen in een ondernemingsraad. Overigens, de recente invoering van participatieraden in het gesubsidieerd onderwijs breidt de betrokkenheid uit tot het geheel van de schoolproblematiek (met uitzondering van de aangelegenheden waar enkel individuele personen bij betrokken zijn).

Tenslotte merken we op dat uit deze antwoorden van directies niet blijkt wat de kwaliteit is van de betrokkenheid : gaat het om een recht op informatie, een advies-, overleg-, instemmings- of beslissingsbevoegdheid ?

HOOFDSTUK 13

PERSONEELS'ZORG' EN ZIEKTEVERZUIM

1. Inleiding

Personeelszorg is een term waarmee maatregelen bedoeld worden die eerder in de persoonlijke sfeer liggen. Personeelsleden worden niet alleen als functionaris in de school benaderd. Er wordt ook aandacht besteed aan de mens zelf : welbevinden, gezondheid. Problemen die aangepakt worden zijn bijvoorbeeld arbeidsontevredenheid, burnout, ziekteverzuim.

Over deze onderwerpen is al heel wat literatuur beschikbaar. Sommige auteurs beschrijven in dat verband bijvoorbeeld stadia in de beroepsloopbaan van leerkrachten. Een inzicht hierin helpt problemen tijdig te onderkennen en acties te ondernemen. Crétion en Wubbels (1984, 1990) stellen in navolging van Burke dat in een eerste stadium de beginnende leerkracht zich inwerkt in een schoolomgeving (socialisatie) en zijn vaardigheden opbouwt. Daarna volgt een fase van enthousiasme en groei. De leerkrachten zijn in staat zeer degelijk les te geven en staan in hoog aanzien bij leerlingen, ouders en collega's. Sommigen blijven tot hun pensioen in dit stadium. Anderen komen geleidelijk in stadia terecht met meer negatieve kanten. Er ontstaat ontevredenheid met het beroep. Men voelt zich beperkt in zijn mogelijkheden. Er is sprake van stagnatie. Leerkrachten functioneren nog op een acceptabele wijze, maar blijken zeer ontevreden te zijn en klagen veel. Ze doen het hoogst noodzakelijke.

2. Burnout

Velen hebben het tevens over het 'burnout'-syndroom. Burnout kan elke leerkracht overkomen, de meest idealistische eerst. Het is een toestand van fysieke en emotionele uitputting ten gevolge van werkomstandigheden. Het gaat gepaard met de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld, een negatieve jobattitude en een verlies van betrokkenheid op leerlingen. Men is emotioneel 'opgebruikt'. De symptomen gelijken op die bij een depressie, maar manifesteren zich enkel in de werksituatie (Keirse, 1990).

In de schriftelijke survey werden rond deze problematiek geen vragen gesteld. In de voorafgaandelijke mondelinge interviews kwam dit echter wel aan bod.

De meerderheid van de 33 bevestigde directies herkent burnout-symptomen in hun school, alhoewel niet iedereen een echt goede omschrijving kan geven van wat nu precies burnout is. Als oorzaken van de problemen verwijzen de directies naar het moeilijker worden van leerlingen, stress, het leeftijdsverschil tussen leerkracht en leerlingen, het te lang na elkaar dezelfde vakken geven, familiale en andere privé-problemen. Ze zoeken terecht de oorzaken niet enkel bij de persoon van de leerkracht, maar ook bij situationele factoren. Keirse wijst op de volgende bronnen van burnout :

- het werken met mensen : focus op problemen, gebrek aan positieve feedback, zwaarte van de emotionele stress, geen zicht op veranderingen bij leerlingen, bepaalde karakteristieken, tegenstrijdige verwachtingen, te grote persoonlijke betrokkenheid op problemen;
- de werkorganisatie : te veel en te snel moeten werken, gebrek aan zelfbepaling, moeilijke relatie met verantwoordelijken (vage feedback, gebrek aan vertrouwen, verschillende doelen), bepaalde procedures en beleidslijnen (discipline, censuur, afremmen van vernieuwing, onduidelijkheid, bureaucratie, enz.);
- persoonlijke kenmerken : een groter risico lopen jongere leerkrachten, alleenstaanden, mensen zonder kinderen, met bepaalde persoonlijkheidskenmerken (gebrekig zelfconcept, hoge nood aan goedkeuring en affectie of aan beheersing, moeilijk uiten van en omgaan met emoties, enz.).

Sommige directies trachten deze leerkrachten te helpen door een herschikking van de uren, het plaatsen van betrokkene op een halve lessenurooster, het aansturen op een doktersbezoek om zich ziek te laten verklaren. Uit bovenstaande opsomming van burnout-bronnen zal echter duidelijk zijn dat er geen algemene, voor iedereen geldende maar toch vele mogelijke oplossingen zijn. Zeker is dat de schoolleiding in het voorkomen en begeleiden van burnout-problemen een belangrijke rol kan spelen. In de eerste plaats moeten ze daarvoor tijdig moeilijkheden herkennen. Een inzicht in de problematiek helpt hierbij. Functioneringsgesprekken zijn een uitstekend middel om problemen op het spoor te komen. Een welwillend oor zal echter onvoldoende blijken.

3. Ziekteverzuim

Niet iedereen die ziek is, blijft thuis. Uit een HIVA-enquête bij 1 400 leerkrachten uit het secundair onderwijs blijkt dat ruim 77% wel eens ziek doorgewerkt heeft. Over een tijdsperiode van 12 maanden is 50% afwezig geweest wegens ziekte. 60% van de voltijds werkenden onder hen overkwam dit slechts één maal, 28% twee maal, 8% drie keren. De meesten (52%) zijn minder dan een week thuis

gebleven. Volgens 20% had hun ziekte (heel) veel met hun werkomstandigheden te maken (Van Hooreweghe, 1991).

Uit de mondelinge interviews bij directies blijkt dat in alle 33 scholen ziektegegevens geregistreerd worden. In slechts 14 onderwijsinstellingen worden deze gegevens ook van naderbij opgevolgd, zij het soms beperkt.

Wanneer de directie een vermoeden heeft dat iemand onterecht afwezig is, wordt in 13 gevallen systematisch opgetreden, in 14 gevallen soms. Dit optreden loopt uiteen van een gesprek over een vernaming tot het sturen van een controle-dokter. Sommige directies stellen dat de verantwoordelijke geneeskundige dienst er niet toe komt om controles uit te voeren, zodat zij er maar van afzien deze aan te vragen. In een andere school was het ziekteverzuim zo problematisch dat de leerkrachten gewaarschuwd werden dat ieder zonder uitzondering bij de eerste ziektedag een controledokter thuis kreeg. Een school heeft de wat aparte gewoonte een 'top 10' uit te hangen van de zieken (langdurig zieken worden evenwel niet in de lijst opgenomen).

In verband met de rol van de geneeskundige dienst is het interessant de ervaringen aan te halen van een Nederlands experiment met bedrijfsgezondheidszorg voor onderwijspersoneel (zie o.a. Kamphuis, Hamers en van Poppel, 1990). In dit experiment waren zo'n 333 scholen en 8 500 leerkrachten betrokken.

Bedrijfsgezondheidszorg 'richt haar activiteiten op het voorkomen van schadelijke omstandigheden die een bedreiging voor de gezondheid kunnen vormen in lichamenlijk en geestelijk opzicht. Het gaat echter niet alleen om het bestrijden van negatieve elementen zoals verzuim, ziekte, ongevallen etc., maar ook en vooral om een verbetering van de gezondheid en het welzijn van de mens in zijn arbeidssituatie' (Waterlander, 1990).

Voor het onderwijzend personeel werd een specifiek begeleidingsmodel ontwikkeld waarbij uitgegaan wordt van een interdisciplinaire samenwerking tussen een bedrijfsarts, een psycholoog en een maatschappelijk assistent. De eerste verwijst door naar de andere. Leerkrachten worden periodiek voor een onderzoek uitgenodigd (in functie van hun risico op gezondheidsproblemen) en hebben de mogelijkheid op spreekuur te komen. De dienst 'bedrijfsgezondheidszorg' ver richt tevens de geneeskundige keuring bij vaste benoeming. Ze kan de werkplek onderzoeken, de betrokkenen adviseren welke maatregelen nodig zijn ter bevordering van de gezondheid en ter beperking van het ziekteverzuim, individuen en groepen begeleiden, meewerken aan de totstandkoming van goede arbeidsverhoudingen door organisatie-advies, enz.

Zo'n 12% van het personeel kwam gedurende de eerste twee jaren van het experiment op spreekuur. Uit de evaluatie blijkt dat 68% van de spreekuurcontacten te maken hebben met de psychische en/of psycho-sociale problematiek. De oorzaken worden meestal gesitueerd in een combinatie van persoonsgebonden en school- en onderwijsgebonden factoren. Uit de periodieke controles bleek dat de gezondheidssituatie van vijfjjarigen niet belangrijk afwijkt van vergelijkbare beroepsgroepen. De gezondheidsklachten hebben veelal betrekking op vermoeid-

heid, nervositeit, het bewegingsapparaat en de zintuigen. Onderwijsgeevenden hebben tevens vaker last van mentale belasting.

De begeleiding bleek een gunstig effect te hebben op het ziekteverzuim. Het kortdurend verzuim (1 maand) daalde, net zoals het zeer langdurige verzuim (10 maanden). Het middellange steeg (6 tot 10 maanden). De daling van het kortdurend verzuim wordt geweten aan het aanschrijven van zieken met de vraag om informatie en een uitnodiging op spreekuur te komen. De toename van het middellange verzuim heeft volgens de onderzoekers te maken met het aanpakken van ernstige problemen : het op ziekteverlof sturen van zieke medewerkers, de psychosociale begeleiding van overspannen medewerkers. De daling van het langdurig verzuim wordt in verband gebracht met een betere inschatting van de prognoses van langdurig zieken, een intensievere begeleiding en een snellere afwikkeling van de procedure van ongeschiktverklaring.

De visie van schoolleiders ten aanzien van zo'n bedrijfsgezondheidszorg is eveneens leerrijk : zij oordelen dat deze dienstverlening er in de eerste plaats is voor individuele begeleiding van zieke personeelsleden. Als men ziek wordt in het onderwijs ligt dit naar hun mening vooral aan de persoon zelf. Schoolproblemen brengen ze niet in verband met de verzuimproblematiek. De bedrijfsgezondheidszorg hoeft zich dan ook niet in te laten met schoolproblemen. Het hoeft geen verwondering te wekken dat het onderwijspersoneel een andere kijk heeft. De werking van de teams blijkt in dit experiment overigens in het verlengde te liggen van de visie van de schoolleiding.

Het reduceren van ziekteverzuim binnen een school vergt een doordacht beleid dat liefst gedragen wordt door een ruime meerderheid van personeelsleden. De schoolleider die zich nooit bekommerd heeft om het welbevinden van zijn leerkrachten en hen plots actief benadert naar aanleiding van hun afwezigheid wegens ziekte, zou wel eens een averechtse reactie kunnen oproepen. Het kan als bedreigend ervaren worden. Waterlander (1990) stelt dat je niet om ziekteverzuim heen kunt. Wat je ook doet, het blijft bestaan. Hij suggereert o.a. het volgende na te streven :

- openheid over alles wat met ziekteverzuim te maken heeft;
- belangstelling tonen voor de gezondheid van medewerkers, ook als ze afwezig zijn door ziekte;
- stimuleren tijdig ziekteverlof te nemen én tijdig het werk te hervatten;
- oplettend zijn voor mogelijke oorzaken van ziekteverzuim en deze proberen te beïnvloeden;
- overlast van ziekteverzuim hanteerbaar te maken;
- tijdig advies geven voor externe consultatie.

HOOFDSTUK 14

SCHOOLCULTUUR EN PERSONEELSBELEID

1. Inleiding

De cultuur van een organisatie is een tussen mensen gedeeld patroon van waarden (wat is juist), de concretisering ervan in normen (wat hoort), verwachtingen (wat zal wel of niet gebeuren) en doeleinden (wat te doen). Dit patroon is het resultaat van gedeelde ervaringen en gezamenlijk leren (Schein, 1985 in Linthorst, Noordenbos, 1992) ¹.

Een mogelijke invalshoek om de organisatiecultuur van scholen te beschrijven is de typologie van Marx.

2. Typologie van Marx

Marx ontwikkelde in 1975 vijf basismodellen om onderwijsinstellingen op het vlak van organisatie te beschrijven: de segmentale organisatie, de lijn-staforganisatie, de collegiale organisatie, de gedifferentieerde organisatie en de procesorganisatie. De vijf modellen zijn in deze volgorde samengesteld uit een stijgend aantal kwalitatief uiteenlopende elementen, waardoor een toenemende complexiteit ontstaat en hogere eisen gesteld worden aan de leden van de organisatie qua kundigheid en inzet (Marx, 1975).

We geven beknopt een beschrijving van de eerste drie modellen. Zij worden in recente literatuur het frequentst gehanteerd (Van der Krogt, 1989; van Hoewijk, 1991).

¹ Schein verstaat onder de cultuur van een organisatie 'the deeper level of basic assumptions and beliefs that are shared by members of an organization, that operate unconsciously and that define in a basic 'taken-for-granted' fashion an organization's view of itself and its environment' (Staessens, 1990).

2.1 De segmentale school

De segmentale school bestaat uit een aantal losse segmenten wat het best te zien is aan het functioneren van de leraren : zij opereren los van elkaar. De leraar treedt vrij autonoom op en heeft een beperkte taakopvatting : hij acht zich alleen verantwoordelijk voor de verzorging van zijn lessen. Het overleg in de school is zeer beperkt. Een goede directie is er een die zich zo weinig mogelijk laat zien. De school kenmerkt zich door een hoofdoorientatie op de vakken.

2.2 De lijn-stafororganisatie

De lijn-staatschool is complexer. Er wordt veel geregeld en gepland in de school. Leraren laten zich omwille van de leerling meer inperken in hun autonomie. Het maken van afspraken over de manier van lesgeven, van toetsen, van omgaan met leerlingen is meer de regel. Het gaat dan wel vooral nog om afstemming binnen een vak. Leerkrachten krijgen naast het verzorgen van hun lessen nog andere taken : buitenschoolse activiteiten, vertegenwoordigingsfuncties in directieraad, oudercomité, ... De schoolleiding is een deel van de tijd bezig met het formuleren van ideeën en zelfs het concreet uitwerken ervan en vooral ook met het praten daarover met de leerkrachten of hun vertegenwoordigers; graadcoördinatoren, werkplaatsleiders, ... Deze zijn een soort van staforanen en specialisten die de directie moeten bijstaan bij de voorbereiding en realisering van plannen. In zo'n school wordt het aanvaard dat een groep mensen met de directie nadenkt over hoe het onderwijs en de begeleiding van leerlingen moet georganiseerd worden. De school is zowel vak- als leerlinggeoriënteerd.

2.3 De collegiale organisatie

De leerkrachten voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor het reilen en zeilen in hun school. Ze hebben een zeer ruime taakopvatting. Creativiteit en (zelf)ontplooiing zijn sleutelwoorden. Men staat zeer open voor reacties van ouders, leerlingen of andere belanghebbenden. Er bestaan algemeen aanvaarde opvattingen over de richting die de school uit moet varen. Er bestaan vele overleg- en samenwerkingsverbanden in de school. De schoolleiding trekt zich inhoudelijk wat terug. Haar hoofdbekommerenis is het ondersteunen, kanaliseren en op elkaar afstemmen van de vele initiatieven. 'Hoe organiseren we de discussie en besluitvorming ?' wordt voor de directie belangrijker dan de inhoud.

Scholen zullen niet zondermeer volgens deze typologie ingedeeld kunnen worden. Het gaat immers om modellen : wat aangedikte beschrijvingen van organisaties die in de realiteit niet onder die vorm voorkomen. Onderwijsinstellingen zullen slechts in meerdere of mindere mate de kenmerken van een bepaald type vertonen.

De modellen hebben het voordeel dat ze een complexe werkelijkheid wat structureren, waardoor ze een kader bieden om enerzijds inzicht te verwerven bij het functioneren van schoolorganisaties en anderzijds suggesties aan te dragen voor de (her)inrichting ervan. Diverse auteurs brachten verslag uit over empirisch onderzoek naar de realiteitswaarde van deze modellen. Dit leverde geen duidelijke bevestigingen op (Van der Krogt, 1990).

3. Hypothese : samenhang met de personeelsfunctie

Van der Krogt relateert aan deze eerste drie modellen een verschillende invulling van de personeelsfunctie : resp. personeelsbeheer, -beleid en -management (Van der Krogt, 1989, cfr. supra). Volgens hem is er sprake van een samenhang tussen de (organisatie)cultuur van de school en de wijze waarop de personeelsfunctie gestalte krijgt. Wie aan de personeelsfunctie een andere invulling wil geven zal er dan ook moeten op toezien dat deze wijzigingen niet op te gespannen voet leven met de bestaande schoolcultuur.

In navolging van Van der Krogt stellen we als hypothese dat verschillen in schoolcultuur, hier geconcretiseerd aan de hand van de typologie van Marx, samenhangen met verschillen in de wijze waarop de personeelsfunctie ingevuld wordt.

De typologie van Marx herleiden we echter tot een tweedeling : segmentale en niet-segmentale scholen. We gaan er immers vanuit dat collegiale organisaties in de praktijk en dus in onze steekproef niet zo snel te vinden zullen zijn.

4. Segmentale en niet-segmentale scholen

Een schriftelijke survey is niet de meest diepgaande methode om schoolculturen te onderzoeken. Onze toetsing of het begrip 'segmentale school' ook enige realiteitswaarde heeft, is dan ook eerder bescheiden van opzet. Uiteindelijk zullen we ons moeten beperken tot bepaalde dimensies uit dit concept en houden we enkel rekening met uitspraken van slechts één actor uit het onderwijsveld, de schoolleiding.

Om de scholen te kunnen indelen volgens hun segmentaal karakter legden we de directie een lijst van uitspraken voor waar men zich al dan niet mee kon akkoord verklaren.

Een factoranalyse op deze antwoorden leidde oorspronkelijk tot acht factoren. Op basis van de verklarende waarde van de factoren en van de inhoudelijke interpretatie brachten we dat aantal terug tot drie. De eerste geeft de mate weer waarin het leerkrachtenkorps samengesteld is uit losse individuen die zich vrij eigengeried opstellen. De tweede geeft de mate weer waarin in de school overleg gepleegd wordt. De derde geeft weer in welke mate de leerkrachten zich opstellen

als autonome vakdeskundigen. Het zijn ons inziens drie uitingen van eenzelfde globale realiteit, nl. het segmentaal karakter van de onderwijsinstelling.

Uitgaande van deze drie factoren construeerden we schalen waarvan er echter slechts twee betrouwbaar bleken ('individualisme' en 'overleg'). In onderstaande tabellen geven we de samenstelling van de factoren en schalen weer.

Tabel 81. Factor en schaal 'individualisme'

Item	Factorlading
- Niet alle leerkrachten hebben dezelfde mening over wat belangrijk is voor onze school	0,68
- Ik heb de indruk dat sommige leerkrachten uit onze school zich soms geïsoleerd voelen	0,63
- Leerkrachten in onze school vragen soms onvoldoende raad aan elkaar	0,61
- In onze school bestaan grote verschillen tussen leerkrachten met betrekking tot taakomvang en geleverde inspanningen	0,56
- Sommige leerkrachten houden er hier ideeën op na die niet echt passen binnen de school	0,55
- Vele leerkrachten voelen zich <i>enkel</i> verantwoordelijk voor de verzorging van hun <i>eigen</i> vakken	0,43
Verklaarde variantie	3,08

Minimale score (beperkt individualistisch) = 1

Maximale score (sterk individualistisch) = 4

Betrouwbaarheid schaal (adj. a) = 0,70

Tabel 82. Factor en schaal 'overleg'

Item	Factorlading
- De leerkrachten in mijn school vinden het belangrijk veel tijd te investeren in onderling overleg	0,76
- Buiten de klasseraad wordt er nog onder leerkrachten <i>frequent formeel</i> overleg gepleegd, b.v. per afdeling, per graad, in vakwerkgroepen, e.d.	0,69
- In onze school zoeken leerkrachten <i>samen</i> naar nieuwe methodes	0,63
- Ik kan in mijn school in <i>volledende mate</i> beroep doen op een aantal bekwame en gemotiveerde medewerkers ter ondersteuning van het schoolbeleid met betrekking tot b.v. de onderwijskwaliteit, leerlingenbegeleiding, aankoop van materialen, e.d.	0,46
- Individuele moeilijkheden van leerlingen worden <i>vaak</i> onderling besproken door leerkrachten	0,44
- Nieuwe cursussen voor bepaalde vakken worden in onze school door meerdere leerkrachten <i>samen</i> voorbereid	0,41
- Inpraak van leerkrachten in het algemeen beleid van de school is van wezenlijk belang	0,31
Verklaarde variante	3,02

Minimale score (beperkt overleg) = 1

Maximale score (veelvuldig overleg) = 4

Betrouwbaarheid schaal (adj. a) = 0,66

Tabel 83. Factor 'vakinhoudelijke autonomie'

Item	Factorlading
- De <i>beste</i> leerkracht is iemand die vakinhoudelijk zeer goed onderlegt is	0,62
- Ik verwacht van leerkrachten dat ze hun werk <i>volledig</i> zelfstandig uitvoeren	0,57
- Problemen van een leerkracht met moeilijkheden in de klassen worden beter niet openlijk besproken	0,47
- In onze school staan de leerkrachten op hun individuele autonomie wat betreft de wijze waarop ze hun lessen geven	0,42
Verklaarde variante	1,75

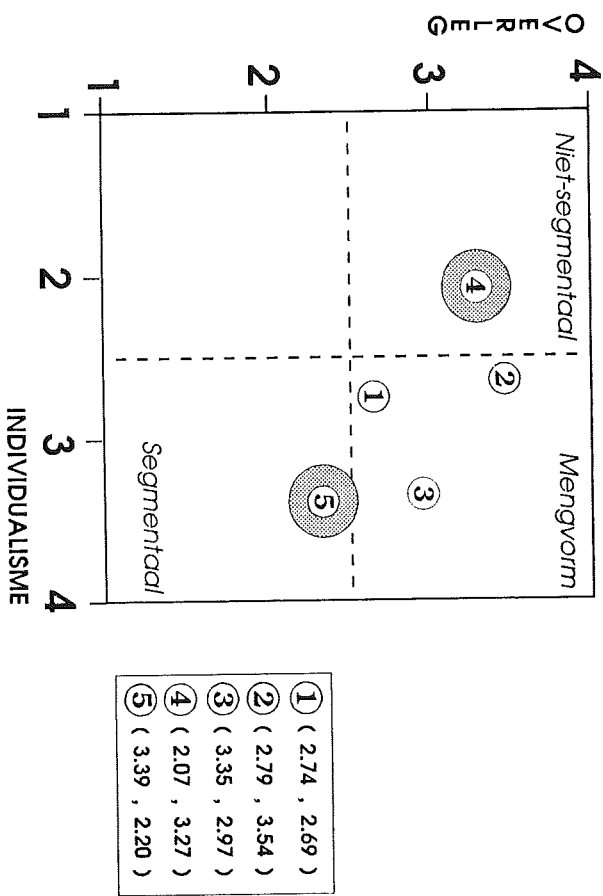
Betrouwbaarheid schaal (adj. a) = 0,37

Op basis van een clusteranalyse uitgevoerd op de twee geconstrueerde schalen kunnen we vijf groepen van scholen onderscheiden. Drie groepen vallen als mengvormen te beschouwen. Ze scoren meer dan gemiddeld op 'overleg' én op 'individualisme'. Eén groep scoort laag op 'overleg' en hoog op 'individualisme'. De onderwijsinstellingen uit deze groep kunnen we als de meest segmentale

beschouwen. De laatste groep scoort hoog op 'overleg' en laag op 'individualisme'. Deze scholen rekenen we onder de meest niet-segmentale.

Tabel 84. Clusteranalyse (gemiddelde schaalscores per cluster)

Cluster	N	Gemiddelde schaalscore	
		Individualisme	Overleg
1	60	2,74	2,69
2	20	2,79	3,54
3	44	3,35	2,97
4	38	2,07	3,27
5	19	3,39	2,20



Figuur 3. Visuele voorstelling van de clusters in functie van de twee schalen

5. Samenhang met personeelsfunctie

Vergelijken we de antwoorden van directies uit segmentale dan wel niet-segmentale scholen, dan levert dit voor een (beperkt) aantal items enige verschillen op.

- In niet-segmentale onderwijsinstellingen worden meer uren aan graadcoördinatie besteed. Het aantal uren per leerling bedraagt in segmentale scholen 0.007 (N = 19), in niet-segmentale 0.032 (N = 37) of vier maal meer. Het verschil is statistisch significant (sign. = 0.007). Dit bevestigt het beeld dat segmentale scholen minder mogelijkheden zien tot of heil zoeken in overleg en coördinatie.
- De waarschijnlijkheid dat directies de ondersteuning van (staf)medewerkers binnen de school als voldoende ervaren, neemt toe in segmentale scholen. Wellicht houdt dit verband met een beperktere rolopvatting bij deze directies. De samenhang wordt tevens vastgesteld wanneer rekening gehouden wordt met een aantal kenmerken van de directie (anciënniteit, geslacht, het feit oud-leerkracht uit de school te zijn) en een aantal schoolkenmerken (het aantal leerlingen, de syndicalisatiegraad, het percentage niet-lesgevende uren, de personeelssamenstelling) (tabellen 85 en 86).
- In niet-segmentale scholen verhoogt bij directies het geloof in de mogelijkheden tot het voeren van een eigen personeelsbeleid, ondanks de beperkende overheidsmaatregelen. In segmentale scholen neemt dit geloof af. Dit effect is tevens vaststelbaar als rekening gehouden wordt met een aantal kenmerken van de directie (anciënniteit als leerkracht en als schoolleider, het feit oud-leerkracht in de school te zijn, geslacht, het zich gesteund voelen) en een aantal karakteristieken van de school (personeelssamenstelling m.b.t. vastbenoemenden, deeltijders en licentiaten, aantal geraffekteerden en problemen ermee, syndicalisatiegraad, schoolgrootte, leerlingenevolutie, onderwijstype) (tabellen 87 en 88). Het aantal geraffekteerden en (in mindere mate) het percentage deeltijders blijken overigens ook van belang te zijn: nemen deze toe, dan zal de directie minder overtuigd zijn van de mogelijkheden tot het voeren van een eigen personeelsbeleid.
- In segmentale scholen zijn een geringer aantal directies ervan overtuigd in het motiveren en stimuleren van leerkrachten veel tijd te kunnen investeren. Dit blijft zo indien rekening gehouden wordt met het onderwijstype en kenmerken van de directie (de anciënniteit als leerkracht en het zich ondersteund weten). Deze elementen blijken overigens ook een rol te spelen: de waarschijnlijkheid dat een schoolleider veel tijd meent te (kunnen) besteden aan het stimuleren van medewerkers neemt toe als de betrokkene zich voldoende ondersteund weet door (staf)medewerkers, een hogere anciënniteit als leerkracht telt en in een (vroegere) type 1 school werkzaam is (tabellen 89 en 90).
- In segmentale scholen zijn directies meer de mening toegedaan dat de selectie van leerkrachten vervult de enige mogelijkheid vormt om de gang van zaken in een klas te beïnvloeden. Deze samenhang wordt echter verklaard door rekening te houden met leerlingenevolutie en aantal geraffekteerden: een toe-

nemend aantal leerlingen en/of gereffecteerden gaat gepaard met een grotere instemming op deze stellingname (tabellen 91 en 92).

- In niet-segmentale scholen wordt de introductie van nieuwe leerkrachten iets grondiger aangepakt.

Dit kunnen we afleiden uit de introductie-score die een maatstaf is voor de energie die binnen een school aan introductie-activiteiten besteed wordt (cfr. supra). Hoe hoger deze score, hoe hoger de aandacht voor een degelijk onthaal. Voor de niet-segmentale onderwijsinstellingen bedraagt deze score 32 (st. dev. = 5.27). In de andere scholen is dit 34 (st. dev. = 5.15), wat significant verschillend is (sign. = 0.028). In segmentale scholen is dit gemiddeld nog iets meer (34,2).

Dit verschil kunnen we tevens illustreren aan de hand van een specifieke activiteit: het toewijzen van een begeleider aan een beginnende leerkracht (een soort 'peter' of 'meter'). Deze manier van werken komt opvallend meer voor in niet-segmentale scholen (tabel 93). Dit bevestigt overigens tevens in zekere mate de realiteitswaarde van de modellen: het aanduiden van begeleiders is immers een goede illustratie van het doorbreken van een beperkte rolopvatting bij leerkrachten.

- In niet-segmentale scholen wordt een beoordeling van tijdelijke leerkrachten frequenter schriftelijk vastgelegd. In 75% van deze onderwijsinstellingen is dit immers het geval. Bij de overige scholen is dit slechts bij de helft zo (51%) ($\chi^2 = 0.009$). Hierbij wordt tevens meer dan in andere scholen gebruik gemaakt van gestandaardiseerde beoordelingsformulieren (56% t.o.v. 37%, $\chi^2 = 0.09$).

- In niet-segmentale scholen wordt met betrekking tot de navorming frequenter met de leerkrachten overlegd wie wat gaat volgen (tabel 94). Er wordt tevens frequenter feedback gegeven voor geïnteresseerde collega-leerkrachten die niet aan een vormingspakket deelnamen (tabel 95).

- In segmentale scholen staan de directies negatiever t.o.v. deeltijdse tewerkstelling wanneer dit beoordeeld wordt vanuit het standpunt van het goed functioneren van de school. Dit kan te maken hebben met het feit dat deeltijdse tewerkstelling het gevaar voor geringere betrokkenheid inhoudt. In scholen met een overlegcultuur en een niet-individualistische opstelling van leerkrachten zal dit probleem zich de facto wellicht minder stellen (tabel 96).

Tabel 85. Appreciatie van de ondersteuning door (staf)medewerkers : logistische regressie met achterwaartse eliminatie, versie 1

Afhankelijke variabele : STEUN voldoende = 1 onvoldoende = 0		
Onafhankelijke variabelen	Significante	Parameter
Anciënniteit als directe Oud-leerkracht school	0,67 0,38 0,83	NS NS NS
Geslacht		
Aantal leerlingen	0,78	NS
Syndicalisatiegraad	0,48	NS
% niet leesgevende uren	0,37	NS
Niet-segmentaal karakter	0,60	NS
Segmentaal karakter (ja = 1)	0,05	matig
		0,27

Significante model = 0,04
Aantal observaties = 136

Tabel 86. Appreciatie van de ondersteuning door (staf)medewerkers : logistische regressie met achterwaartse eliminatie, versie 2

Afhankelijke variabelen STEUN : voldoende = 1 onvoldoende = 0		
Onafhankelijke variabelen	Significante	Parameter
Hulpvoedend personeel (FTE/leerl.)	0,97	NS
Administratief personeel (FTE/leerl.)	0,22	NS
Graadcoördinator (uren/leerl.)	0,17	NS
Kader (directie, werkplaatsleider, werkmeeester/leerl.)	0,20	NS
Meester-, vak- en dienstpersoneel (FTE/leerl.)	0,22	NS
Anciënniteit als directie Oud-leerkracht school	0,69 0,71 0,23	NS NS NS
Geslacht		
Syndicalisatiegraad	0,32	NS
Niet-segmentaal karakter	0,52	NS
Segmentaal karakter (ja = 1)	0,05	matig
		0,26

Significante model = 0,03
Aantal observaties = 142

Tabel 87. Visie op mogelijkheid tot eigen personeelsbeleid in functie van segmentaal karakter van de school

Eigen personeelsbeleid mogelijk	Niet-segmentaal		Segmentaal	
	N	%	N	%
Ja	25	66	4	21
Nee	13	34	15	79
Totaal	38	100	19	100

$\text{Chi}^2 = 0,001$

Tabel 88. Visie op mogelijkheid tot eigen personeelsbeleid in functie van directie- en schoolkenmerken (regressie-analyse op de vraag 'het is voor de school toch mogelijk een eigen personeelsbeleid te voeren, ondanks de beperkende overheidsreglementeringen')

Afhangelijke variabele : min. = 1 (helemaal akkoord) max. = 4 (helemaal niet akkoord)					
Onafhankelijke variabele	Dummy (0 of 1 waarde)	Significantie		Samenhang	Correlatie Waarde Significantie
Anciënniteit als leerkracht		(0.0910)			- 0.20 0.008
Anciënniteit als directie					
Oud-leerkracht school	oud-lkr. = 1	NS			
Geslacht	vrouw = 1	NS			
Ervaart voldoende ondersteuning	nee = 1	(0.1152)			0.19 0.01
Ervaart problemen met reffectatie	nee = 1	(0.3014)			- 0.16 0.03
% vastbenoemden		NS			
% deeltijders		0.0195	(0.0777)	(pos.)	
% licentiaten		NS			
Aantal gereffecteerden		0.0060	0.0101	pos.	
Syndicalisatiegraad		NS			
Schoolgrootte (leerlingen)		NS			
Leerlingenevolutie (1988-1990)		NS			
Onderwijstype	type 2 = 1	NS			
Niet-segmentaal karakter	ja = 1	0.0176	0.0075	neg.	- 0.16 0.03
Segmentaal karakter	ja = 1	0.0004	0.0001	pos.	0.25 0.0005
		A	B		
Betrouwbaarheid model		0.0001	0.0001		
R ²		0.32	0.17		
Aantal observaties		140	174		

A = analyse met volledig model

B = analyse met de significante variabelen uit de A-analyse

Tabel 89. Tijd voor motivering en stimulering van leerkrachten in functie van segmentaal karakter van de school

Tijd voor stimulering	Niet-segmentaal		Segmentaal	
	N	%	N	%
Veel	24	63	7	37
Weinig	14	37	12	63
Totaal	38	100	19	100

$\chi^2 = 0,06$

Tabel 90. Tijd voor motivering en stimulering van leerkrachten in functie van directe- en schoolkenmerken (regressie analyse op de vraag 'in het motiveren en stimuleren van leerkrachten kan ik veel tijd investeren')

Afhankelijke variabele min. = 1 (helemaal akkoord) max. = 4 (helemaal niet akkoord)				
Onafhankelijke variabele	Dummy (waarde 0 of 1)	Significatie	Samenhang	Correlatie Waarde Sign.
Ervaart voldoende ondersteuning Anciënniteit als leerkracht	nee = 1	0.0189 0.0550	pos. neg.	0.22 - 0.18 0.002 0.01
Onderwijstype Niet-segmentaal karakter Segmentaal karakter	type 2 = 1 $\beta_a = 1$ $\beta_b = 1$	0.0482 (0.1098) 0.0360	pos. (neg.) pos.	0.16 - 0.14 0.02 0.05 0.03

Betrouwbaarheid model = 0.0002

$R^2 = 0.13$

Aantal observaties = 183

Tabel 91. Visie op mogelijkheid tot sturing in functie van segmentaal karakter van de school

Sturing enkel door selectie	Niet-segmentaal		Segmentaal	
	N	%	N	%
Ja	23	62	17	89
Nee	14	38	2	11
Totaal	37	100	19	100

$\chi^2 = 0,03$

Tabel 92. Visie op mogelijkheid tot sturing in functie van directie- en schoolkenmerken (regressie-analyse op de vraag 'veruit de enige mogelijkheid voor de directie om de gang van zaken in een klas te beïnvloeden is de selectie van leerkrachten, wat nu met de reffectivatie ook niet meer voor de hand liggend is')

Afhankelijke variabele		min. = 1 (helemaal akkoord) max. = 4 (helemaal niet akkoord)			
Onafhankelijke variabele	Dummy (0 of 1 waarde)	Significantie A	Significantie B	Samenhang	Correlatie Waarde Sign.
- Anciënniteit als leerkracht		NS			
- Anciënniteit als directe		NS			
- Oud-leerkracht school	oud 1 vrouw = 1	NS			
- Geslacht		NS			
- Ervaart voldoende ondersteuning	nee = 1	NS			
- Ervaart problemen met reffectivatie	nee = 1	NS			
- % vastbenoemen		NS			
- % deeltijders		NS			
- % licentiaten		NS			
- Aantal gereffecteerden		0.0336	0.0021	neg.	- 0.20 0.007
- Syndicalisatiegraad		NS			
- Schoolgrootte (leerlingen)		0.0333	(0.3792)	(pos.)	0.01 0.84
- Leerlingen-evolutie 1988-1990		0.0004	0.0048	neg.	- 0.15 0.04
- Onderwijstypen	type 2 = 1	NS			
- Niet-segmentaal karakter	ja = 1	NS			
- Segmentaal karakter	ja = 1	NS			
		A	B		
Betrouwbaarheid model		0.0183	0.0008		
R ²		0.21	0.10		
Aantal observaties		137	167		

A = analyse met het volledig model
B = tweede analyse met de significante variabelen uit de A-analyse

Tabel 93. Het toewijzen van begeleiders aan nieuwe leerkrachten : vergelijking tussen niet-segmentale en segmentale scholen

Duur vacature	Segmentale school begeleider (rij %)		Niet-segmentale school begeleider (rij %)		Chi ²
	Ja	Nee	Ja	Nee	
Lang Kort	42 37	58 63	71 55	29 45	0.03 0.19
N	19		38		

Tabel 94. Overleg met leerkrachten over navorming (kol. %)

Overleg	Niet-segmentale scholen		Segmentale scholen	
Ja	57		5	
Soms	27		53	
Nee	16		42	
Totaal %	100		100	
Totaal N	37		19	

Chi² = 0.001

Tabel 95. Het geven van feedback over gevolgde navorming naar collega-leerkrachten toe (kol. %)

Feedback	Niet-segmentale scholen		Segmentale scholen	
Ja	30		6	
Soms	65		67	
Nee	5		28	
Totaal %	100		100	
Totaal N	37		18	

Chi² = 0.02

Tabel 96. Houding t.o.v. deeltijdse tewerkstelling in het licht van het goed functioneren van de school (kol.%)

Houding	Niet-segmentale scholen		Segmentale scholen	
Positief of neutraal	57		26	
Negatief	43		74	
Totaal %	100		100	
Totaal N	37		19	

Chi² = 0.03

HOOFDSTUK 15

EFFECTIVITEIT VAN PERSONEELSBELEID ¹

1. Inleiding

Uit de mondelinge en de schriftelijke survey blijkt dat de bewegingsruimte voor het voeren van een personeelsbeleid niet altijd even groot is. Een tweede vaststelling is dat er tevens op een verschillende wijze gebruik van gemaakt wordt. Er zijn directies die meer dan anderen op een actieve en vooruitziende wijze de personeelsfunctie gestalte geven. Een voor de hand liggende vraag is of dit ook iets oplevert. Hangt bijvoorbeeld een verhoogde aandacht voor de personeelsfunctie samen met een positievere jobevaluatie bij leerkrachten? We nemen als hypothese aan dat dit zo is.

Een koppeling van de (mondelinge) bevraging van directies uit de eerste fase van ons onderzoek aan een vroegere HIVA-enquête bij leerkrachten in dezelfde scholen biedt een mogelijkheid om deze hypothese te toetsen. Voor het profiel van de in de mondelinge enquête betrokken instellingen verwijzen we naar bijlage 1.

2. Rangordening van scholen

Elke door ons bevroegde directie kreeg een aantal identieke vragen voorgelegd, wat vergelijking vergemakkelijkt. We wensten de directies op basis van hun antwoorden te ordenen volgens de mate waarin ze actief de personeelsfunctie gestalte geven.

Om de verschillen in kaart te brengen leek het ons niet aangewezen om een kwantitatieve, statistische analyse te hanteren omwille van het gering aantal respondenten en de (verkennde) aard van de vraagstelling. Een globale, kwalitatieve appreciatie was mogelijk, maar bleef in onze ogen eveneens te vaag en vrijblijvend.

¹ Dit hoofdstuk is enkel gebaseerd op de beperkte mondelinge bevraging uit de eerste onderzoeksfase; het vormt *niet* het sluitstuk van voorgaande hoofdstukken.

We stelden ons echter de vraag welke activiteiten nu juist discriminerend waren. Met andere woorden : als we globaal de indruk hadden dat een directie meer aandacht voor de personeelsfunctie aan de dag legde, waarop was deze indruk dan gebaseerd ? Een analyse van de uitspraken liet ons toe een aantal activiteiten af te zonderen, die voorbeelden zijn van een verschillende invulling van de personeelsfunctie.

We stellen hierbij niet dat het geheel van deze activiteiten als een goed, omvattend beeld voor de realisatie van het personeelsbeleid kan beschouwd worden. Daarvoor was de vraagstelling te verkennend van opzet. We zijn tevens enkel geïnteresseerd in de verschillen, niet in de gelijkenissen : de opgesomde activiteiten brengen in onze enquêteering een onderscheid in de houding van directies aan het licht. Bepaalde andere activiteiten kunnen wellicht even 'onhullend' zijn, maar werden in onze vragenlijst niet of niet op een voor deze invalshoek bruikbare wijze bevraagd.

In onderstaand schema sommen we deze activiteiten op en geven we een omschrijving van de concrete uitingsvormen ervan. Deze rangschikken we op een as van 'passief naar actief'. We merken hierbij op dat de ordening niet per definitie ook een waardeoordeel inhoudt (bijvoorbeeld 'hoe actiever, hoe beter'). Wel weerspiegelt de ordening de tijdsinvestering en energie die de directie in deze activiteiten investeert.

Uit de ordening blijkt dat onze invalshoek de personeelsfunctie is, voor zover ze door de directie ingevuld wordt. In het provinciaal onderwijs bijvoorbeeld gebeurt de selectie van leerkrachten aan de hand van vergelijkende examens georganiseerd door de inrichtende macht (de inspectie). De directeur van een specifieke school wordt hierbij niet betrokken. Hij is bijgevolg op dat vlak niet zo actief. Uit deze rangordening mag echter niet afgeleid worden dat deze manier van werken ook minder efficiënt is.

Domein	-1	0	1	2
Visie (Wat betekent een goed personeelsbeleid, wat zijn de doelstellingen?)	Geen mening of visie	De personeelsfunctie is beperkt tot selectie ('juiste man op de juiste plaats'), het nastreven van een 'goede sfeer', het vermijden van conflicten, materiële ondersteuning, eerlijke taakverdeling (pragmatische, beheersmatige visie)		Het personeel wordt als een cruciale factor beschouwd bij het realiseren van onderwijsdoelstellingen. Ook delegatie van verantwoordelijkheid, vorming, begeleiding en beoordeling worden als middelen in de visie geïntegreerd
Werving, selectie, benoeming	<ul style="list-style-type: none"> - Er is geen sprake van een echte (inhoudelijke) selectie. Ze gebeurt bijvoorbeeld hoofdzakelijk op basis van administratieve criteria - Of : de invloed van de directie is beperkt - Of : er wordt weinig waarde gehecht, aandacht besteed aan selectie 	Er is wel sprake van een selectie op basis van inhoudelijke criteria, maar de directie wordt hierbij niet of weinig betrokken (bijvoorbeeld selectie via examens bij de inrichtende macht)	Er is sprake van selectie op basis van inhoudelijke criteria. De directie oordeelt dat ze een adviserende of doorslaggevende invloed heeft	De directie heeft meer dan gemiddeld aandacht voor de selectieprocedure, wat zich uit in de (systematische) aanwezigheid van deskundigen tijdens de sollicitatiegesprekken (vakleerkrachten, ...), het inlassen van een proefles, enz.
Reaffectatie	Reaffectatie is 'onvermijdelijk'	(niet van toepassing, geen ervaring)	Reaffectatie wordt indien mogelijk <i>ontweken</i> , bijvoorbeeld door met uren te 'spelen'	Er is sprake van een eigen selectie uit terbeschikkinggestelden voordat deze gereïecteerd worden door de reaffectatiecommissie

Noot : Dit schema heeft niet de bedoeling het personeelsbeleid binnen een school volledig in kaart te brengen; het opzet bestaat er slechts in een onderscheid te maken tussen schoolleiders op basis van een beperkt aantal uitspraken.

Domein	-1	0	1	2
Introductie	De procedure beperkt zich tot het verschaffen van informatie	Naast informatieverstrekking wordt de jaarplanning opgevolgd (opgevraagd). Eventuele andere acties worden vaag omschreven (<i>soms</i> worden lessen bijgewoond, er wordt op <i>informele</i> wijze begeleid, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - Lessen worden bijgewoond en lesvoorbereidingen of jaarplanning worden opgevolgd - Of : er wordt een 'peter' / 'meter' aangeduid 	<ul style="list-style-type: none"> - Lessen worden bijgewoond en lesvoorbereidingen of jaarplanning worden opgevolgd - En : er wordt een 'peter' / 'meter' aangeduid
Beoordeling tijdelijken	Dit gebeurt eigenlijk niet	Dit gebeurt enkel bij problemen	Dit vindt regelmatig plaats	Dit vindt regelmatig plaats en is o.a. gebaseerd op de observaties van zelf bijgewoonde lessen
Begeleiding tijdelijken (functionerings-gesprek)	Er is geen of niet steeds een begeleidingsgesprek voorzien. Zo er een gesprek is, wordt geen verslag opgemaakt	Er is niet steeds een gesprek voorzien, alhoewel er wel regelmatig een (beoordelings) verslag opgesteld wordt	Er worden steeds begeleidingsgesprekken voorzien, die qua vorm echter niet als volwaardige functioneringsgesprekken kunnen beschouwd worden (er is bijvoorbeeld geen beknopte schriftelijke neerslag)	Er is sprake van een volwaardig functioneringsgesprek (toekomstgericht, wederkerig, met verslag)
Beoordeling vastbenoemden	Dit gebeurt eigenlijk niet	Dit gebeurt occasioneel, bijvoorbeeld bij problemen		Dit vindt regelmatig plaats
Begeleiding vastbenoemden	Er is geen of niet steeds een begeleidingsgesprek voorzien	Er is niet steeds een gesprek voorzien, alhoewel er wel regelmatig een (beoordelings) verslag opgesteld wordt	Er worden begeleidingsgesprekken gehouden. Het gaat echter niet om volwaardige functioneringsgesprekken	Er is sprake van volwaardige functioneringsgesprekken

Domein	-1	0	1	2
Navorming		Leerkrachten krijgen informatie en worden erover aangesproken	Soms wordt bij leerkrachten ook aangedrongen om een bepaalde vorming te volgen	De bijgewoonde cursussen worden geëvalueerd. Het rendement wordt tot op zekere hoogte opgevolgd
Navorming 'intra muros'		Navorming 'intra muros' vindt slechts occasioneel plaats. Het gaat om eenmalige, niet zo groots opgevatte projecten (b.v. een eenmalige informatica-opleiding)		Er is sprake van een specifieke aandacht voor en een systematische aanpak van de binnenschoolse navorming. Er wordt ieder jaar een aanbod uitgewerkt (waarbij externe sprekers uitgenodigd worden, enz.)
Onterechte afwezigheid	Er worden 'geen' of 'soms' maatregelen genomen	(Dit komt in de school niet voor)	Er worden steeds maatregelen genomen	
Voorkomen van overbelasting	Er worden geen maatregelen genomen	Er worden maatregelen genomen, maar deze worden niet concreet opgesomd	Er wordt bij het opstellen van het uurrooster rekening gehouden met desiderata. Ieder heeft één vrije halve dag	Er worden diverse acties opgesomd (meer dan 'desiderata' en 'vrije halve dag')

Een globale ordening van de scholen werd gebaseerd op deze discriminerende activiteiten en hun concrete uitingvormen. Er werd namelijk een 'activiteitscore' berekend. Deze score beoogt enkel een weerspiegeling te zijn van de mate waarin volgens de directies in hun scholen een actieve invulling van de personeelsfunctie voorzien wordt. Het gaat om een ordinale score. Hoe hoger de score, hoe actiever men is. Je kunt echter niet stellen dat wie score 7 heeft precies half zo actief is als wie score 14 haalt.

Hoe werd deze activiteitscore verkregen? De concrete uitingvormen werden op de as 'passief-actief' telkens in vier velden ingedeeld (zie schema). Het meest linkse veld kreeg de waarde '-1'. Het meest rechtse de waarde '2'.

Hierbij werden een aantal kwalitatieve beslissingen genomen. Als er bijvoorbeeld slechts drie verschillende uitingvormen van een activiteit onderscheiden werden, werd een bepaald veld niet gehanteerd. Dit bood echter de mogelijkheid de verschillen tussen directies al dan niet anders te waarderen, te accentueren. Dit gebeurde in functie van het relatieve belang van de activiteit en de mate waarin een afwijkende houding ook als symptomatisch ervaren werd.

Vergelijk bijvoorbeeld de activiteit 'visie' en 'onterechte afwezigheid'. Beide hebben slechts drie concrete uitingvormen. Het hebben van enige visie wordt door ons echter als een gewichtiger, omvattender criterium beschouwd dan het reageren op onterechte afwezigheid. Directies die er een uitgesproken, coherent en ontwikkeld ideeëngoed op na houden, vielen op. Wijervaarden dit als meer 'tekenend' dan een afwijkende houding met betrekking tot het probleem van de onterechte afwezigheid. Vandaar dat zo'n afwijkende houding in het eerste geval met twee verschilpunten gekwoteerd werd en in het tweede geval slechts met 1 punt. Deze twee punten verschil lieten toe het uit elkaar halen van de directies wat uitgesprokener te maken, wat ons op basis van deze activiteit verantwoord leek.

Voor elke activiteit kreeg een directie dus een waardering. Om de globale activiteitscore te berekenen werden deze afzonderlijke waarden gewoon gesommeerd. Er werd niet door middel van gewichten een bijkomende correctie uitgevoerd. Ook dit is een kwalitatieve beslissing. Eén van de belangrijkste samenvattende elementen van de globale score blijkt bijvoorbeeld zo de beoordeling en de begeleiding te zijn. Er worden immers vier activiteiten voor in rekening gebracht (vijf indien je introductie er ook bij neemt). Dit vinden we echter verdedigbaar. Onderstaand schema geeft een voorbeeld van de inschaling van de uitspraken van een directie en de berekening van de activiteitscore.

Deze activiteitscore weerspiegelt in wezen een kwalitatieve beoordeling van de mate waarin de personeelsfunctie op een actieve wijze een invulling gekregen heeft. Je kunt het vergelijken met de wijze waarop een leerkracht Nederlands een verhandeling kwoteert. We hebben echter gepoogd ons kwalitatief oordeel te verantwoorden, controleerbaar te maken.

Het zoeken naar discriminerende activiteiten, concrete uitingvormen, een ordening van deze laatste en tenslotte het scoren van de uitspraken gebeurde door

twee onderzoekers in overleg met elkaar. De uiteindelijke inschaling vond plaats na gezamenlijk overleg. Wellicht verdiende het aanbeveling om andere personen de inschaling te laten overdoen om zo de herhaalbaarheid na te gaan. Daar bestond in dit onderzoek echter geen verdere mogelijkheid toe (het gaat om een vrij intensieve bezigheid).

Ter illustratie geven we de inschaling van de in hoofdstuk 2 beschreven scholen.

DOMEIN	-1	0	1	2	
VISIE					VISIE
WERVING, SELECTIE BENOEMING					AANWERVING
REAFFECTATIE					INTRODUCTIE
INTRODUCTIE					BEOORDELING & BEGELEIDING
BEOORDELING TIJDELIJKE					
BEGELEIDING TIJDELIJKE					
BEOORDELING VASTBENOEMDEN					
BEGELEIDING VASTBENOEMDEN					NAVORMING
NAVORMING					DIVERSE
EIGEN NAVORMING					
ONTERECHE AFWEZIGHEID					
OVERBELASTING					

TOTAAL					SCORE	
--------	--	--	--	--	-------	--

CASE NR

DOMEIN	-1	0	1	2	
VISIE				X	VISIE
WERVEN, SELECTIE BENOEMING				X	AANWERVING
REAFECTIE				X	
INTRODUCTIE				X	INTRODUCTIE
BEOORDELING TIDELIJKE				X	BEOORDELING & BEGELEIDING
BEGELEIDING VASTENOMMEN		X			
BEGELEIDING VASTENOMMEN	X				
NAVORMING			X		NAVORMING
EIGEN NAVORMING				X	
ONRECHTGE AANLEIDING			X		DIVERSE
OVERBELASTING		X			

TOTAAL

-1 0 2 14

SCORE

15

CASE NR

A

DOMEIN	-1	0	1	2	
VISIE				X	VISIE
WERVEN, SELECTIE BENOEMING				X	AANWERVING
REAFECTIE			X		INTRODUCTIE
INTRODUCTIE			X		
BEOORDELING TIDELIJKE				X	BEOORDELING & BEGELEIDING
BEGELEIDING VASTENOMMEN		X			
BEGELEIDING VASTENOMMEN	X				
NAVORMING			X		NAVORMING
EIGEN NAVORMING				X	
ONRECHTGE AANLEIDING			X		DIVERSE
OVERBELASTING		X			

TOTAAL

-1 0 4 10

SCORE

13

CASE NR

3

DOMEIN	-1	0	1	2	
VISIE				K	VISIE
WIEVEN, SELECTIE BEOORDELING	K				AANWERVING
REAFECTIE		X			
INTRODUCTIE		K			INTRODUCTIE
BEOORDELING TIDELIJKEN			K		
BEGELEIDING TIDELIJKEN			K		BEOORDELING & BEGELEIDING
BEGELEIDING VASTENOMMEN	K				
BEGELEIDING VASTENOMMEN	K				
NAVORMING		K			NAVORMING
EIGEN NAVORMING				K	
ONTRECHTE AANLEIDING	K				DIVERSE
OVERBELASTING		K			

TOTAL	-4	0	2	4	SCORE
2					

CASE NR
C

DOMEIN	-1	0	1	2	
VISIE		K			VISIE
WIEVEN, SELECTIE BEOORDELING			K		AANWERVING
REAFECTIE			K		
INTRODUCTIE	K				INTRODUCTIE
BEOORDELING TIDELIJKEN	K				
BEGELEIDING TIDELIJKEN	K				BEOORDELING & BEGELEIDING
BEGELEIDING VASTENOMMEN	K				
BEGELEIDING VASTENOMMEN	K				
NAVORMING		K			NAVORMING
EIGEN NAVORMING		K			
ONTRECHTE AANLEIDING			K		DIVERSE
OVERBELASTING	K				

TOTAL	-6	0	3	0	SCORE
-3					

CASE NR
D

DOMEIN	-1	0	1	2	
VISIE	K				VISIE
WERFING, SELECTIE & ONTOELANG	K				AANWERVING
REAFFICIANTIE	K				INTRODUCTIE
INTRODUCTIE	A				BEOORDELING & BEGELEIDING
BEOORDELING TUBELIJZEN		K			
BEGELEIDING TUBELIJZEN	K				
BEOORDELING VASTNEMENDEN	K				
BEGELEIDING VASTNEMENDEN	A				NAVORMING
NAVORMING		K			DIVERSE
EIGEN NAVORMING		X			
ONRECHTE Afwegigheid	A				
OVERBELASTING	K				

CASE NR
E

TOTAAL	-9	0	0	0	SCORE	-9
--------	----	---	---	---	-------	----

In onze verdere analyse betrekken we twee scholen niet omwille van hun wat apart karakter. De ene school telt amper een veertigtal leerlingen, de andere is een niet-katholieke confessionele school met een apart vormingsproject en een afwijkend verwachtingspatroon naar leerkrachten toe. De verdeling van de scores over de 31 andere scholen vindt u in onderstaande tabel.

Tabel 97. Verdeling activiteitscore

Score	Aantal scholen
15	2
13	1
11	1
10	3
9	5
8	2
7	1
6	1
5	2
4	3
3	1
1	2
-1	2
-2	2
-3	2
-9	1

3. Effect op arbeidsbeleving van leerkrachten

In de scholen waar de directies geïnterviewd werden, had het HIVA gedurende het voorgaande schooljaar reeds leerkrachten geëngquêteerd. Daarbij werd aan de hand van een vrij uitvoerige vragenlijst gepeild naar de arbeidsbeleving. Enkele items toetsten naar de wijze waarop leerkrachten zich belast weten en naar de mate waarin ze hun job als boeiend omschreven.

Vastgesteld werd dat er nogal wat variatie in de antwoorden zat en dat deze verschillen slechts in beperkte mate verklaard konden worden door middel van een aantal kenmerken (zowel leerkrachten- als schoolkenmerken) (Van Hooreweghe, 1991).

Wij voerden een aantal analyses opnieuw uit, o.a. met betrekking tot de (afhankelijke) variabele 'taakbelasting'. De 'activiteitscore' uit vorige paragraaf werd hierbij als bijkomende (onafhankelijke) variabele ingebracht. De vraag stelt zich of deze enige verklarende waarde heeft. Is er met andere woorden een samenhang vaststelbaar tussen variaties in personeelsbeleid en bepaalde uitingen van de arbeidsbeleving bij leerkrachten?

Onderstaande tabel geeft de correlaties tussen bepaalde schaa scores en variabelen enerzijds en de activiteitsscore anderzijds. Enkel de significante correlaties worden vermeld ².

Tabel 98. Samenhang tussen de activiteitsscore en bepaalde schalen en variabelen uit de leerkrachtenenquête

Variabele (schaal = 's')			Correlaties	
Naam	Inhoud	Betekenis max. waarde	Waarde	Signi- ficantie
Materieel (s)	appreciatie materiële werkomstandigheden	zeer negatieve appreciatie	-0.22	0.0001
Onkosten (s)	mate terugbetaling beroepskosten	betere terugbetaling	0.20	0.0001
Directie (s)	appreciatie directie	negatieve appreciatie	-0.20	0.0001
Zekerheid (s)	appreciatie werkzekerheid	positieve appreciatie	0.08	0.0113
Leerling (s)	appreciatie leerlingen	positieve appreciatie	0.07	0.0209
Belasting (s)	belastingservaring	zware belasting	-0.07	0.0248
Leerkracht (s)	appreciatie leerkrachten	positieve appreciatie	0.07	0.0293
Onthaal	appreciatie onthaal	zeer degelijk	-0.19	0.0001
Klachten	psychosomatische klachten	zeer vaak	-0.09	0.0044
Vrees	vrees betrekking te verliezen	1 = ja, 2 = nee	0.10	0.0011

De correlaties zijn niet zeer hoog (alhoewel wel significant). De blootgelegde verbanden zijn m.a.w. niet zo sterk. Uit de tabel kan afgeleid worden dat een hogere activiteitsscore samenhangt met een betere appreciatie van de materiële werk-omstandigheden, een correctere terugbetaling van beroepskosten, een hogere waardering van de directie en een betere beoordeling van het onthaal van nieuwe leerkrachten. Er is tevens een samenhang, zij het minder sterk, met een grotere werkzekerheid, een positieve appreciatie van leerlingen en collega's, een geringere belastingservaring en een minder frequent voorkomen van psychosomatische klachten.

² De schaa scores werden bekomen na factoranalyse en controle van de betrouwbaarheid. De gegevens hierover (o.a. de samenstellende items) geven we weer in bijlage 2. Voor meer informatie verwijzen we naar het rapport van het vorig onderzoek (Van Hoorneweghe, 1991).

We vonden geen betrouwbare samenhang tussen enerzijds de activiteitsscore en anderzijds de mate waarin leerkrachten hun job boeiend vinden, hun behoefte aan meer impact op het schoolbeleid, de duur van de arbeidsprestaties, de afwezigheid wegens ziekte of de mate waarin voor- en nadelen van de job tegen elkaar opwegen. We vonden eveneens geen verband met het aantal leerlingen, noch met de anciënniteit of de leeftijd van de directie.

Aan de hand van gewone en logistische regressies gingen we bepaalde verbanden grondiger na. Deze technieken hebben het voordeel dat hetzelfde tijd met de invloed van verschillende variabelen kan rekening gehouden worden. De vraag die hierbij gesteld wordt, is of een eventuele samenhang van de activiteitsscore op statistisch aantoonbare wijze stand houdt. Indien dit zo is, kun je besluiten dat enerzijds er een impact is van het personeelsbeleid en anderzijds dat deze impact niet kan herleid worden tot deze van de andere variabelen, die eveneens in de analyse betrokken werden. De resultaten van de analyses worden samengevat in onderstaande tabellen.

Uit deze tabellen kunnen we het volgende besluiten.

1. Meer aandacht voor de personeelsfunctie hangt samen met een geringere vrees bij leerkrachten in de toekomst een gedeelte van hun betrekking te verliezen. Dit blijft zo als we rekening houden met de aantoonbare invloed van geslacht, leeftijd en statuut (tabel 99).
2. Meer aandacht voor de personeelsfunctie hangt samen met een daling van de frequentie van psychosomatische klachten (slapeloosheid, maagpijn, bedorven eetlust, hartkloppingen, enz.). Het gaat enkel om klachten die door de betrokkene zelf in verband gebracht worden met het beroep van leerkracht. In de analyse wordt rekening gehouden met de aantoonbare invloed van de kwaliteit van omgang met leerlingen, de waardering van de vereiste tijdsinvestering, de leeftijd, de impact op het schoolbeleid, de werkzekerheid en de waardering van het salaris. De impact van het personeelsbeleid is statistisch echter slechts zeer zwak significant (tabel 100).
3. Meer aandacht voor de personeelsfunctie hangt samen met een geringere belastingervaring bij leerkrachten, ook als men rekening houdt met de aantoonbare invloed van kwaliteit van leerlingrelaties, tijdsinvestering, waardering van verloning (incl. beroepskosten), geslacht en impact op het schoolbeleid (tabellen 101 en 102).
4. Meer aandacht voor de personeelsfunctie hangt samen met een hogere waardering van de directie. Deze samenhang is niet te herleiden tot de aantoonbare invloed van betere materiële werkomstandigheden, correcte terugbetaling van beroepskosten, hogere impact op diverse domeinen van schoolbeleid of het statuut van leerkrachten (tabel 103 en 104).

Tenslotte vermelden we de samenhang tussen de activiteitsscore en het type van schoolleider dat door een directie als opvolger gewenst wordt. Directies die 'personeelsmanagers' het geschiktst vinden, blijken het meest actief op het vlak

van de personeelsfunctie. Ze hebben de hoogste gemiddelde activiteitscore, op de voet gevolgd door de 'organisatoren' en significant verschillend van de 'pedagogen'. Deze en andere verbanden zijn interessant, alleen al omdat ze een vorm van inhoudelijke toetsing van de activiteitscore bieden (tabel 105).

Voor een goed begrip van onderstaande tabellen geven we eerst een beknopte verklaring van de gehanteerde variabelen en bepaalde afkortingen. In bijlage 2 vindt u over de schaalscores nog meer informatie.

- *belasting* : ervaren werkbelasting (schaal, zie bijlage);
- *directie* : appreciatie door leerkrachten van de directie (schaal, zie bijlage);
- *geslacht* : van de leerkracht (man, vrouw);
- *invloed -1* : appreciatie van de impact op het beleid t.a.v. lesoverstijgende zaken (schaal, zie bijlage);
- *invloed -2* : appreciatie van de impact op het beleid t.a.v. lesgebonden materies (schaal, zie bijlage);
- *invloed -3* : behoefte aan meer vrijheid m.b.t. sanctioneren;
- *invloed -4* : behoefte aan meer speelruimte t.a.v. de manier van lesgeven;
- *invloed -5* : behoefte aan meer speelruimte t.a.v. de inhoud van de leerstof;
- *leertijd* : van de leerkracht (continue variabele);
- *leerling* : appreciatie van de leerlingen (schaal, zie bijlage);
- *leerkracht* : appreciatie van de collega-leerkrachten (schaal, zie bijlage);
- *materieel* : appreciatie van de materiële werkomstandigheden (schaal, zie bijlage);
- *omvang* : aanstellingsomvang van de leerkracht (voltijds of deeltijds);
- *onkosten* : mate van correcte vergoeding van beroepskosten (schaal, zie bijlage);
- *promotie* : waardering van (het gebrek aan) promotiemogelijkheden (positieve appreciatie = hogere waarde);
- *salaris* : appreciatie van het salaris (positieve appreciatie = hogere waarde);
- *score* : de activiteitscore;
- *statuut* : van de leerkracht (vastbenoemd of niet);
- *tijd* : appreciatie van de tijdsinvestering (positieve appreciatie = hogere waarde);
- *zekerheid* : appreciatie van de bestaanszekerheid (schaal, zie bijlage);
- *N* : aantal in de analyse betrokken antwoorden;
- *significante* : maatstaf voor statistisch aantoonbare samenhang, uitgedrukt in een getal dat staat voor de waarschijnlijkheid dat de samenhang aan toeval te wijten is ($0.0001 =$ zeer goed aantoonbaar, weinig kans op toeval; $0.05 =$ zwak aantoonbaar, grotere kans op toeval, nl. 5%).

Tabel 99. Samenhang activiteitsscore met werkzekerheid (logistische regressie met achterwaartse eliminatie)

Afhankelijke variabele : vrees in de toekomst (gedeelte) betrekking te verliezen (ja = 1, nee = 2)				
Onafhankelijke variabelen	Dummy	Significantie	Parameter	Gestandaardiseerde parameter
Weerhouden :				
Leeftijd	nee	0.0001	-0.06	-0.28
Geslacht	ja : man = 1	0.0121	-0.34	-0.09
Score	nee	0.0001	-0.04	-0.15
Statut	ja : vast = 1	0.0001	-1.10	-0.22
Niet weerhouden :				
Omvang	ja : voltijds = 1			

Significantiemodel = 0.0001

N = 1 059

Tabel 100. Samenhang activiteitsscore met frequentie van psychosomatische klachten (regressie-analyse)

Afhankelijke variabele : Psychosomatische klachten (max. score = → zeer zwak)			
Onafhankelijke variabelen	Significantie	Parameter	Gestandaardiseerde parameter
Tijd	0.0001	- 0.14	-0.13
Leerling	0.0001	- 0.20	-0.18
Leertijd	0.0001	0.02	0.20
Invloed 1	0.0003	- 0.11	-0.11
Salaris	0.0052	- 0.06	-0.08
Zekerheid	0.0168	- 0.07	-0.07
Score	0.0973	- 0.006	-0.05

Intercept = 2.90

N = 1 027

R² = 0.14

Significantiemodel = 0.0001

Conditegetal = 28 (tolerantie is minimaal 0.86, VIF maximaal 1.15)

Tabel 101. Samenhang activiteitscore met belastingservaring (eerste regressie-analyse, enkel met variabelen die correleren met belastingservaring)

Afhankelijke variabele : belasting (max. score = 5 → zeer zwaar belast)				
Onafhankelijke variabelen	Dummy	Significante	Parameter	Gestandaardiseerde parameter
1. Leerling	nee	0.0046	-0.057	-0.088
2. Leerkracht	nee			
3. Materieel	nee			
4. Tijd	nee	0.0001	-0.143	-0.232
5. Onkosten	nee	0.0488	0.050	0.062
6. Zekerheid	nee			
7. Promotie	nee			
8. Salaris	nee	0.0001	-0.075	-0.177
9. Omvang	ja : voltiids = 1			
10. Geslacht	ja : man = 1	0.0001	-0.130	-0.166
11. Invloed 1	nee	0.0001	-0.079	-0.127
12. Invloed 2	nee			
13. Invloed 4	nee			
14. Score	nee	0.0065	-0.005	-0.083

Intercept = 4.56

N = 1 021

R² = 0.16

Significantiemodel = 0.0001

Conditegetal = 55 (tolerantie is minimaal 0.70, VIF maximaal 1.42)

Tabel 102. Samenhang activiteitscore met belastingservaring (tweede regressie-analyse, enkel met variabelen die in de eerste analyse significant bleken)

Afhankelijke variabele : belasting (max. score = 5 → zeer zwaar belast)				
Onafhankelijke variabele	Dummy	Significante	Parameter	Gestandaardiseerde parameter
1. Leerling	nee	0.0038	-0.055	-0.085
2. Tijd	nee	0.0001	-0.130	-0.210
3. Onkosten	nee	0.0410	0.051	0.063
4. Salaris	nee	0.0001	-0.089	-0.210
5. Geslacht	ja : man = 1	0.0001	-0.134	-0.173
6. Invloed 1	nee	0.0001	-0.074	-0.120
7. Score	nee	0.0292	-0.004	-0.064

Intercept = 4.62

N = 1 042

R² = 0.15

Significantiemodel = 0.0001

Conditegetal = 25 (tolerantie minimaal 0.87, VIF maximaal 1.14)

Tabel 103. Samenhang activiteitsscore met waardering van de directie (eerste regressie-analyse, enkel met variabelen die correleren met deze waarderingsmaatstaf)

Afhankelijke variabele : appreciatie directie (max. score = 4 → negatief oordeel)				
Onafhankelijke variabelen	Dummy	Significantie	Parameter	Gestandaard- diseerde parameter
Materieel	nee	0.0001	0.26	0.39
Tijd	nee			
Onkosten	nee	0.0017	- 0.08	- 0.08
Zekerheid	nee			
Promotie	nee			
Statuut	ja : vast = 1 ja : man = 1	0.0142	0.08	0.06
Geslacht	nee	0.0001	- 0.09	- 0.12
Invloed 1	nee	0.0001	- 0.21	- 0.16
Invloed 2	nee	0.0001	- 0.10	- 0.06
Invloed 3	nee	0.0121		
Invloed 4	nee			
Invloed 5	nee			
Score	nee	0.0001	- 0.001	- 0.12

Intercept = 2.72

N = 1 037

R² = 0.41

Significantieniveau = 0.0001

Conditegetal = 53 (tolerantie minimaal 0.73, VIF maximaal 1.36)

Tabel 104. Samenhang activiteitsscore met waardering van de directie (tweede regressie-analyse, enkel met variabelen die in de eerste significant bleken)

Afhankelijke variabelen : appreciatie directie (max. score = 4 → negatief oordeel)				
Onafhankelijke variabelen	Dummy	Significantie	Parameter	Gestandaard- diseerde parameter
Materieel	nee	0.0001	0.27	0.41
Onkosten	nee	0.0068	- 0.07	- 0.07
Statuut	ja : vast = 1	0.0005	0.11	0.09
Invloed 1	nee	0.0001	- 0.10	- 0.12
Invloed 2	nee	0.0001	- 0.26	- 0.19
Invloed 3	nee	0.0019	- 0.12	- 0.08
Score	nee	0.0001	- 0.009	- 0.11

Intercept = 2.44

N = 1 047

R² = 0.39

Significantieniveau = 0.0001

Conditegetal = 35 (tolerantie minimaal 0.76, VIF maximaal 1.32)

Tabel 105. Samenhang tussen activiteitscore en noodzakelijk geacht type van schoolleider
(Kruskal-Wallis-test op de gemiddelden)

Type	N	Gemid.	Score			Max.
			Stand. deviate	Min.		
Organisator Pedagoog Personeelsmanager	11	6,3	7,7	-9		15
	10	1,8	3,9	-3		9
	10	7,1	3,6	-1		11

Significante (Kruskal-Wallis) : 0.05

HOOFDSTUK 16

SAMENVATTING, BESLUITEN EN ADVIEZEN

1. Het onderzoeksproject

In opdracht van de Gemeenschapsminister van Onderwijs onderzochten de Dienst Sociologie van het RUCA en het Hoger Instituut voor de Arbeid (KU Leuven) hoe het personeelsbeleid in het gesubsidieerd secundair onderwijs gestalte gegeven wordt. De problematiek werd in deze studie benaderd vanuit het standpunt van de schoolleiders.

Het onderzoeksproject zocht in de eerste plaats een antwoord op de volgende vraag:

- Op welke wijze geven directies van secundaire onderwijsinstellingen concreet gestalte aan de personeelsfunctie in hun school (werving en selectie, introductie, evaluatie, vorming, loopbaanbeleid, uitstroom, verloning, vakbonden)? Welke visie hebben directies op de personeelsfunctie in het algemeen en op bepaalde items (vaste benoeming, reffectatie, ...) in het bijzonder?

In tweede orde werd aan de volgende vragen aandacht besteed:

- Kunnen verschillen vastgesteld worden in functie van bepaalde criteria, in de eerste plaats schoolgrootte?
- Is er een verband tussen de organisatiecultuur en de invulling van de personeelsfunctie?
- Hangt een verschillende invulling van de personeelsfunctie samen met een andere jobbeleving bij leerkrachten?

Het onderzoek verliep in drie fases. In een eerste stadium werd literatuur doorgenomen. Als tweede stap werden 33 schoolleiders mondeling geïnterviewd. Hun uitspraken konden teruggekoppeld worden aan de resultaten van een vroegere HIVA-enquête onder het onderwijzend personeel van de betrokken scholen. Onderwerp van deze enquête was de wijze waarop leerkrachten tegen hun job aankijken. Er werd nagegaan of er een samenhang was tussen deze jobbeleving en de invulling van de personeelsfunctie.

Als derde fase in het onderzoek werd een schriftelijke survey georganiseerd. 187 directies uit het Nederlandstalig gesubsidieerd secundair onderwijs werkten

er aan mee (respons = 71%). Binnen het gemeenschapsonderwijs werden geen enquêtes verspreid, omdat op het ogenblik van de bevraging de lokale schoolraden opgericht werden. Omdat deze o.a. ten aanzien van het lokale personeelsbeleid veranderingen met zich meebrengen, werd het niet als zinvol ervaren net in de overgangsfase een enquête over de personeelsfunctie te organiseren. De uiteindelijk bereikte steekproef omvat meer dan én vijfde van het totale aantal in aanmerking komende gesubsidieerde onderwijsinstellingen. De grotere scholen zijn hierbij in vergelijking met de populatie oververtegenwoordigd.

Uit de bevindingen van literatuur en enquëtering kunnen een aantal besluiten getrokken worden. Daar hebben we enkele aanbevelingen aan gekoppeld. Deze konden echter niet zondermeer uit het verzamelde feitenmateriaal afgeleid worden. De sprong tussen vastgestelde feiten en aanbevelingen vereist meestal bijkomende informatie en enige interpretatie vanwege de onderzoekers. *We houden er dan ook aan deze aanbevelingen cursief gedrukt voor te stellen.*

2. Besluiten en aanbevelingen

2.1 Personeelsbeleid is belangrijk

Scholen zijn arbeidsintensieve organisaties. Het is de overtuiging van de onderzoekers dat het functioneren van het personeel een essentiële, misschien wel cruciale factor is voor de realisatie van de doelstellingen die scholen zich stellen (bijvoorbeeld t.a.v. de kwaliteit van het verstrekte onderwijs). Uit de enquête blijkt dat ook directies het belang van de personeelsfactor inzien.

Een actief en deskundig personeelsbeleid wordt een noodzaak. Dit personeelsbeleid moet een geïntegreerd aspect vormen van het globale onderwijsproject van een school.

2.2 Ruimte voor personeelsbeleid bestaat, maar is beperkt

Scholen beschikken ook binnen de huidige regelgeving over enige ruimte voor het voeren van een eigen personeelsbeleid. Niets verbiedt hen bijvoorbeeld functioneringsgesprekken te houden. Het lesurenpakket maakt het mogelijk leerkrachten andere functie-inhouden toe te kennen dan enkel het lesgeven. Een vastbenoemde leerkracht ontslaan is, onder weliswaar strikte voorwaarden, mogelijk. Eigen aanwervingsbeslissingen blijven mogelijk, alhoewel de reäffectatie een aanwervingsprocedure kan doorkruisen.

Scholen verschillen in de wijze waarop ze deze beleidsruimte percipiëren en invullen. Iets minder dan de helft van de schoolleiders (46%) stelt dat de mogelijkheden voor het voeren van een personeelsbeleid (o.a.) door de overheidsreglementering té beperkt zijn. Denken we maar aan een aantal gegevenheden waarmee rekening moet gehouden worden : de vaste benoeming met reäffectatie

als keerszijde, de beperkte loopbaanmogelijkheden, de opgelegde salarissen, de vaste uitwerfingsprocedures.

De rechtspositie van leerkrachten werd onlangs nog bij decreet vastgelegd. Het 'statuut' van de leerkracht met zijn rechten én plichten is een verantwoordelijkheid waar het personeelsbeleid in de toekomst rekening mee moet blijven houden. Dit mag echter geen verder creatief denken over de arbeidsvoorwaarden en -omstandigheden in de weg staan.

Een andere belemmering om een actief personeelsbeleid uit te bouwen is de werkdruk voor directies. Een ruime meerderheid komt bijvoorbeeld niet aan functioneringsgesprekken toe, waarbij de meesten verklaren er geen tijd voor te vinden. Nog een indicatie voor de werkdruk is dat 65% van de schoolleiders stelt dat bijkomende ondersteuning door stafmedewerkers noodzakelijk is (gemiddeld 1,7 ambten).

Directies hebben nood aan bijkomende ondersteuning door bekende stafmedewerkers (zie ook punt 5).

2.3 In de praktijk vooral personeelsbeheer

De wijze waarop de personeelsfunctie ingevuld wordt, kunnen we bij de meeste schoolleiders als 'personeelsbeheer' omschrijven. De meeste aandacht gaat hierbij naar de aanwerving, het toepassen van de reglementering en het oplossen van individuele problemen. De selectie van leerkrachten vormt voor bijna drie vierde van de schoolleiders vervut de enige mogelijkheid om de gang van zaken in een klas te beïnvloeden.

Directies komen er te weinig toe de personeelsfunctie een actief sturende en in het schoolbeleid geïntegreerde invulling te geven. Een stimulans daarvoor kan gecreëerd worden door bijkomende vorming (ook vóór de functie opgenomen wordt), praktijkgerichte begeleiding en ondersteuning, een verhoogde aandacht van de inrichtende macht voor deze problematiek, het wegnemen van structurele problemen (realistische ondersteuning door stafmedewerkers, beperking van ingrijpende overheidsmaatregelen zoals reëflectatie), enz.

2.4 Behoeft e aan vorming bij directies

De meeste directies kwamen tijdens hun vooropleiding niet in contact met de problematiek van het personeelsbeleid. 90% stelt dan ook aan navorming op dit vlak behoefte (gehad) te hebben. Slechts 21% heeft hierond reeds bijkomende scholing genoten.

Er is en/of blijft behoefte aan navorming met betrekking tot personeelsmanagement in onderwijsinstellingen. Ook een bijkomende opleiding voor leerkrachten die de functie van directie ambleren, kan overwogen worden. Hierbij moet eveneens aan personeelsmanagement ruim aandacht besteed worden.

2.5 Personeelsadministratie delegeren

Directies wensen minder aandacht te besteden aan personeelsadministratie. Nu behoort dit bij 43% tot de vijf belangrijkste aandachtspunten.

Dit werkveld moet niettemin vlot gedelegeerd kunnen worden. Het vormt immers niet de essentie van personeelsbeleid. Directies hebben nood aan bijkomende ondersteuning door bekende stafmedewerkers. Ze moeten echter zelf ook minder essentiële takenpakketten durven (en mogen) delegeren. De irtichtende macht moet zijn schoolleiders o.a. met betrekking tot hun tijdsbesteding kunnen evalueren en op hun niveau ondersteunende begeleiding voorzien (door bijscholing, professioneel advies van externen, enz.). De administratieve verplichtingen moeten tot het strikt noodzakelijke beperkt worden en efficiënt kunnen afgewerkt worden. Goed functionerende 'lokale werkstations' bij de overheid en een doorgedreven informatisering kunnen hier zeker een bijdrage aan leveren.

2.6 Recruteringsproblemen actief aanpakken

Spontane sollicitaties vormen voor de meeste directies de belangrijkste recrutingsbron. Ook bij een globaal overschot aan leerkrachten stellen zich recruiteringsproblemen, vooral tijdens het schooljaar en voor de vakken wiskunde, economie (handel) en Frans, evenals voor een aantal technische en praktijkvakken. De problemen laten zich iets scherper voelen in het TSO en BSO.

Directies doen er best aan meerdere werwingskanalen te benutten en interessante kandidaten op te volgen. De overheid moet bij laatstejaars studenten het imago van het onderwijs als tewerkstellingsplaats in positieve zin beïnvloeden, zeker binnen bepaalde vakdisciplines. Imagovorming alleen zal echter niet volstaan. Het beroep moet aantrekkelijk zijn: competitieve arbeidsvoorwaarden (o.a. lonen), loopbaanperspectieven, vormingskansen, enz.

2.7 Deskundige selectieprocedure

De selectie van kandidaten gebeurt meestal aan de hand van een 'selectiegesprek', waarvoor bij een betrekking van lange duur in één op vier scholen ten hoogste twee kandidaten opgeroepen worden. Van een selectiegesprek is geweten dat de predictieve validiteit (de voorspellende waarde) en de betrouwbaarheid (herhaalbaarheid met dezelfde resultaten) beperkt zijn, zeker wanneer de techniek ondoordacht toegepast wordt.

Blijbaar gaat men er vanuit dat het eerste jaar de echte selectieproef vormt. Daar valt iets voor te zeggen. Toch menen we dat, alvast voor betrekkingen van langere duur, een uitgebreidere selectieprocedure aangewezen is. De voorspellende waarde kan verbeterd worden door een degelijke omschrijving van het functieprofiel, het voorzien van een keuze tussen meerdere kandidaten, de combinatie van verschillende technieken en voldoende tijd en deskundigheid om ze toe te passen. (Ten aanzien van het selectiegesprek bijvoorbeeld kan gewezen worden op volgende principes: meerdere personen nemen het interview (al

dan niet afzonderlijk af, er wordt gewerkt met een checklist met te vernemen informatie, naderhand wordt een vergelijkend overzicht opgesteld.)

2.8 Reaffectatie niet te verzoenen met lokaal personeelsbeleid

Een ruime meerderheid van directies (tot 75%) heeft moeite met het reaffectatieselsel. Diverse bezwaren worden geopperd. Zo'n systeem valt niet te verzoenen met een bewust personeelsbeleid op het niveau van de school.

De meest drastische oplossing is de afschaffing. Gezien de budgettaire mogelijkheden zal dit echter o.i. de facto meerkomen op de afbouw van (het pas in een statuut vastgenkende) principe van de vaste benoeming. Afschaffing van het recht op reaffectatie (en vaste benoeming ?) hoeft echter niet te betekenen dat leerkrachten bij ontstentenis van betrekking aan hun lot overgelaten worden. Er kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een formule waarbij terbeschikkinggestelde leerkrachten in functie van hun anciënniteit het recht op omscholing verwerven en gedurende een bepaalde tijdsperiode hun wedde doorbetaald krijgen, zodat ze beter gewapend zelf een nieuwe betrekking (al dan niet in het onderwijs) kunnen zoeken.

Er kunnen echter aan de huidige manier van werken ook verbeteringen aangebracht worden.

- *De opvang van gereflecteerden moet op professionele wijze binnen de school georganiseerd worden. Bepaalde problemen kunnen op voorhand ingeschat worden : leerkrachten die veranderen van onderwijsvorm, -niveau of vak, leerkrachten die een andere schoolcultuur gewoon zijn, enz.*
- *Een ruimere vak- of taakbevoegdheid van leerkrachten kan het mogelijk maken hen binnen een school flexibeler in te zetten. Dit is pas echt zinvol indien vooropleiding, naorming én interne schoolbegeleiding hierop afgestemd zijn. Ook moeten leerkrachten met een bepaalde (andere ?) mentaliteit tegen hun professie aankijken, nl. als een beroep waarbij je op je veertigste misschien wel moet 'herbeginnen'.*
- *Reaffectaties voor een beperkt aantal uren (2 tot 3) moeten worden verneden, net zoals reaffectaties over meerdere scholen, c.q. vestigingsplaatsen (meer dan drie) en/of grotere afstanden.*
- *Spontane uitstroom van leerkrachten die op de job uitgekeken zijn, moet aangemoedigd worden (outplacement, omscholingsfaciliteiten)*
- *De mogelijkheden tot weder tewerkstelling in andere sectoren dan het onderwijs, eventueel na bij- of omscholing, moeten onderzocht worden.*

2.9 Vaste benoeming : afschaffen of er positief mee omgaan ?

Reaffectatie vormt de keerzijde van de vaste benoeming. Deze vaste aanstelling is er gekomen om 'willekeur' bij ontslagen te verhinderen. Een gewone opzeg zonder opgave van redenen kan niet én ontstentenis van betrekking vormt géén geldige reden.

Directies blijken zeer kritisch te staan ten opzichte van het principe van vaste benoeming: ruim 79% is voorstander van 'een' aanpassing. Slechts een minderheid pleit echter voor afschaffing. De meesten wensen andere modaliteiten: een beperking in de tijd voor alle leerkrachten of vlottere opzeggmogelijkheden om enkele fundamentele problemen adequaat op te vangen.

Directies hebben - wanneer ze tegen vaste benoeming ageren - meestal slechts een paar leerkrachten voor ogen die hun werk niet naar behoren vervullen. Dáár hebben ze moeite mee. Wanneer gearzeld wordt om iemand vast aan te stellen is dit niet ingegeven vanuit de bekommernis dat er op korte of middellange termijn een overschot aan leerkrachten te verwachten is. Dit ervaren schoolleiders niet als hun probleem, maar als dat van de overheid die instaat voor de wedden en de voorwaarden tot benoeming onschreven heeft.

Afschaffing van vaste benoeming is o.i. slechts verdedigbaar als aan een aantal voorwaarden voldaan kan worden, bijvoorbeeld:

- *competitieve, aantrekkelijke arbeidsvoorwaarden (o.a. salaris);*
- *garanties dat 'feiten uit het privé-leven zonder weerslag op de leerlingengerelatie geen aanleiding geven tot maatregelen van de inrichtende macht';*
- *duidelijkheid over de (niet wettelijk vastgelegde) criteria voor opzeg bij ontstentenis van betrekking: wie vertrekt eerst? (Anciënniteit is niet per definitie het beste criterium; van belang is vooral dat de procedures en criteria voor de werknemers duidelijk zijn.);*
- *financiële verantwoordelijkheid op het niveau van de scholen voor de gevolgen van beslissingen i.v.m. aanwerving én afkanking, zodat geen van beide lichtzinnig aangepakt zullen worden.*

Bij behoud van het stelsel van vaste benoemingen kunnen een aantal, eventueel nadelige effecten van dit 'long life employment' voorkomen worden.

- *Betere loopbaanmogelijkheden en/of het creëren van professionele uitdagingen kunnen een gunstig effect hebben op de eventueel dalende motivatie van vastbenoemden. Zowel de overheid als de lokale schoolleiding kunnen hiervoor initiatieven ontwikkelen.*
- *Functioneringsgesprekken kunnen er toe bijdragen problemen tijdig op het spoor te komen.*
- *Een actieve uitwerving, bijvoorbeeld via outplacement, moet leerkrachten die niet meer in het onderwijs thuis horen, stimuleren om spontaan ontslag te nemen. Scholen moeten hiertoe de financiële middelen krijgen.*
- *Directies kunnen ook onder de huidige regelgeving sancties nemen wanneer het gedrag van leerkrachten te wensen overlaat. Het is van belang dat ze dit, wanneer nodig, ook doen. (Directies die een ontslagprocedure hebben meegenakt geloven meer in de mogelijkheid van een eigen personeelsbeleid.)*
- *Vooraleer over sancties te praten, moeten een aantal afspraken gemaakt worden en moet er een ernstige beoordeling en begeleiding van leerkrachten voorzien zijn. Belangrijk is duidelijk te omschrijven wat van leerkrachten verwacht wordt, o.a. op vakdidactisch en pedagogisch vlak. Deze criteria moeten in samenspraak met alle leerkrachten opgesteld worden. De vakdeskundigheid van de leerkracht kan noch door de directie, noch door de*

betrokken leerkracht als verontschuldiging gehanteerd worden om zich niet aan zo'n omschrijving te wagen. Vervolgens moet de schoolleiding leerkrachten in hun functioneren systematisch (laten) opvolgen (zie ook punten 11 en 12).

2.10 Degelijke introductie en opvolging van nieuwe leerkrachten : een noodzaak

De meeste directies zorgen ervoor dat de nieuwe leerkracht de nodige informatie krijgt om van start te gaan (schoolreglement, praktische administratieve info, ligging klaslokalen, evaluatieprocedures, enz.).

Het gebruik van een onthaalbrochure of vademecum komt slechts in een handvol onderwijsinstellingen voor. Zoiets opstellen kost enige energie, maar kan de moeite waard zijn. De informatie wordt gestandaardiseerd en volledig overgebracht. De nieuwe leerkracht kan zelfstandig informatie doorvragen op het ogenblik dat hij deze nodig heeft, enz.

In vele scholen kan de begeleiding gedurende het eerste jaar grondiger aangepakt worden, zodat de 'praktijkschok' geen al te negatieve gevolgen heeft. Deze begeleiding kan diverse vormen aannemen : functioneringsgesprekken, een 'mentor', ernstig (laten) opvolgen van lesvoorbereidingen en jaarplanning, bijwonen van enkele lessen, apart bijeenkomen met alle 'starters', enz.

2.11 Functioneringsgesprekken : een aanrader als je tijd hebt

Slechts één op drie schoolleiders heeft met elke leerkracht minstens eenmaal per jaar 'een formeel, individueel, wederzijds en toekomstgericht gesprek over het reilen en zeilen in de school en het functioneren van de leerkracht in dit geheel' (een functioneringsgesprek). De meesten komen hier omwille van tijdgebrek niet aan toe. Functioneringsgesprekken zijn uitgesproken begeleidend bedoeld. De verbetering van de kwaliteit van het werk staat centraal. Er is geen sprake van sancties.

Er is dan ook geen reden om functioneringsgesprekken als zinloos te beschouwen, zelfs binnen de huidige regeling met haar vaste benoeming en vlakke loopbaan. Directies moeten hiervoor tijd kunnen nemen of dit kunnen delegeren aan een middenkader. Diegenen die functioneringsgesprekken houden, moeten deskundig zijn en eventueel enige bijzondere vorming genoten hebben. De invoering van functioneringsgesprekken mag geen losstaande actie zijn. Het moet kaderen in een globale visie op personeelsbeleid die gedragen wordt door een meerderheid van de werknemers. De schoolcultuur moet deze manier van werken ondersteunen. In scholen met weinig overlegtraditie, waar leerkrachten hun professionele autonomie verenigen tot individualisme, zullen functioneringsgesprekken snel als bedreigend overkomen.

2.12 Een zwaar beoordelingssysteem is nu niet zinvol

Personeelsbeoordeling behoort bij drie vierde van de schoolleiders niet tot de vijf belangrijkste aandachtspunten van het personeelsbeleid. Dit staat in schril contrast met de centrale rol die dit werkveld in het recente denken rond personeelsmanagement toebedeeld krijgt.

Het evalueren van medewerkers gebeurt in scholen vooral met het oog op het verlengen of vast benoemen van tijdelijken. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat één op drie schoolleiders vastbenoemden nooit beoordelen. Bijna de helft evalueert hen vrij systematisch (bij de meesten wanneer er zich problemen voordoen).

Een zwaar beoordelingssysteem ontwikkelen in een werkomgeving met weinig mogelijkheden voor loopbaanontwikkeling of beloningsdifferentiatie heeft weinig zin. (Wel zintool zijn o.i. de functioneringsgesprekken.)

2.13 Werken aan een navormingsbeleid op maat van de eigen school

Slechts 64% van de schoolleiders stelt dat het aanbod aan navorming voldoet op kwalitatief vlak.

Directies moeten er naar streven navorming op maat van hun eigen school te organiseren. Het naar de vormingsinstanties op voorhand verduidelijken van de verwachtingen vanuit de eigen school en het naderhand verstrekken van evolutieve feedback over de genoten navorming kunnen hiertoe een bijdrage leveren. Het intern organiseren van navorming, bijvoorbeeld tijdens deuren klasseraad, is een andere manier om de noodzakelijke afstemming op de eigen concrete schoolsituatie beter te garanderen.

Overvragen kan worden aan scholen budgetten ter beschikking te stellen, specifiek bedoeld voor de organisatie van navorming (intern of extern). Dit kan een betere afstemming van vraag en aanbod in de hand werken.

Het aantal directies dat ten aanzien van de navorming met de leerkrachten systematisch overleg pleegt en een vormingsplan opstelt bedraagt 19%. 17% komt er niet toe de gevolgde vormingsinitiatieven met de betrokkenen te evalueren. De meesten (55%) doen dit 'soms' (uit de mondelinge interviews bleek het initiatief dan meestal van de leerkracht uit te gaan).

Gezien de evolutie in samenleving en wetenschap ligt het voor de hand dat het onderwijzend personeel op vrij permanente basis vorming volgt. Opvallend is dat er heel wat vormingsaanbod is, dat vorming tot de mogelijkheden van tal van leerkrachten behoort, maar dat in scholen van een systematisch vormingsbeleid (van planning tot evaluatie) dikwijls geen sprake is. Het verdient aanbeveling dat directies zich de moeite getroosten een vormingsplan op te stellen in functie van de organisatiedoelen en concrete behoeften van school en werknemers. Essentiële onderdelen hiervan zijn de evaluatie van de genoten navorming en kritische opvolging van de vermitslag van het aangeleerde naar de dagelijkse schoolpraktijk.

Het vormingsbeleid binnen een school is eveneens een werkveld dat gemakkelijk naar een medewerker gedelegeerd kan worden.

2.14 De vlakke loopbaan van leerkrachten moet doorbroken worden

62% van de schoolleiders acht een 'middenkader' in hun eigen school zinvol. Deze moet in de meeste gevallen een aantal coördinerende en/of begeleidingsopdrachten op pedagogisch en didactisch vlak op zich nemen.

Het is niet duidelijk of zij hierbij ook recht op spreken t.o.v. andere leerkrachten hebben, wat we als voortvarende beschouwen voor functies op het niveau van 'middenkader'.

De invoering van een middenkader is slechts te verantwoorden als dit aan een behoefte van de schoolorganisatie tegemoet komt. In de meeste scholen en zeker in de grotere kan dit het geval zijn. Het takenpakket (en de werkdruk) voor directies is er omvangrijk. Er kunnen ongetwijfeld taakhouden gedelegeerd worden naar een lager echelon. Het valt echter aan te bevelen dat scholen zelf hun organisatiestructuur gestalte kunnen geven. (In één op drie onderwijsinstellingen wordt een middenkader immers niet zinvol geacht en dit hangt niet zondermeer samen met gemakkelijk te kennen variabelen zoals schoolgrootte.)

Zelf gestalte geven aan de organisatiestructuur kan niet of onvoldoende binnen de huidige reglementering. Deze maakt wel functiedifferentiatie op hetzelfde niveau mogelijk, maar geen hiërarchie met aangepaste wedschalen voor grotere verantwoordelijkheden. Een systeem zoals dit in Nederland in voege treedt (het zogenaamde formatiebudget-systeem), biedt hiertoe wel kansen.

Een alternatieve of aanvullende wijze om de vlakke loopbaan van leerkrachten te doorbreken behelst de erkenning van een aantal opeenvolgende stadia in het beroep (een loopbaanpad). Deze zijn voor iedereen in principe bereikbaar, maar worden niet automatisch, bijvoorbeeld op basis van anciënniteit, toegekend. Bij de overgang naar een volgend stadium zal rekening gehouden worden met een degelijke beoordeling van zowel het huidige functioneren (prestaties, inzet) als van de capaciteiten voor de nieuwe functie. Aan deze stadia zijn bijkomende of gewoon andere verantwoordelijkheden (en dus nieuwe uitdagingen) gekoppeld. Het kan verwacht worden dat zulk een loopbaansysteem door leerkrachten pas ernstig zal genomen worden indien aan de opeenvolgende stadia ook barenmuerschillen gekoppeld worden. Ook deze denkpiste vinden we de moeite waard om samen met de betrokkenen verder te ontwikkelen.

2.15 Terbeschikkinggestelden optimaal inzetten

Terbeschikkinggestelden worden in meer dan de helft van de onderwijsinstellingen niet ingezet ten belope van de uren waarvoor ze bovengallig zijn. Waar bovengalligen ingezet worden, gebeurt dit in meer dan de helft van de gevallen voor taken, waarvan in vorig onderzoek gebleken is dat leerkrachten ze als minder aantrekkelijk omschrijven: administratief werk, toezichtsoverdrachten, 'wacht hebben'.

Terbeshikkinggesteldten kunnen optimaler ingezet worden, zowel kwantitatief als kwalitatief. Kwantitatief kan er naar gestreefd worden al het pedagogisch potentieel binnen een school, dus ook bovenvalligen, maximaal in te zetten. Voor het niet inzetten van bovenvalligen zijn er wellicht redenen te bedenken.

- Bovenvalligen kunnen 'ieder moment' gereffecteerd worden. De waarschijnlijkheid daarvan kan echter snel ingeschat worden.*
- De terbeschikkingstelling zelf wordt op zich al als een vervelende beslissing beschouwd, waar liefst geen verdere invulling aan gegeven wordt. Dit is een begrijpelijk standpunt, dat echter rekening houdende met de organisatiebehoeften wellicht niet steeds verdedigbaar zal zijn.*

Een kwalitatief optimalere inzet vereist dat leerkrachten aanvullende taken krijgen, die zoveel als mogelijk afgestemd zijn op hun capaciteiten en interesses. Uit vorig onderzoek is gebleken dat leerkrachten in de eerste plaats pedagogisch-didactische taken boeiend vinden. Kan op terbeschikkinggesteldten geen beroep gedaan worden voor bijvoorbeeld inhaall lessen, leerplanontwikkeling, projectwerk, evaluatie van handboeken, interne vorming, enz. ?

2.16 Meer informatie over gedwongen ontslag

Directies die een procedure hebben meegemaakt, die leidt tot het gedwongen ontslag van een leerkracht, geloven meer in de mogelijkheid van een eigen persoonsbeleid.

Meer (gesystematiseerde en natuurlijk anonieme) informatie over de redenen, het verloop en de afloop van zulke procedures kan leertrijk zijn voor alle betrokkenen.

2.17 Outplacement (ook financieel) mogelijk maken

Outplacement moet ook in het onderwijs aangeboden kunnen worden als een middel om op een positievere wijze iemand die niet meer in een school thuishoort of er niet meer aan de slag kan, naar een andere betrekking te heroriënteren. Eventueel kan deze dienstverlening binnen het onderwijssysteem zelf georganiseerd worden. De financiering van outplacement dient door de overheid mogelijk gemaakt te worden. Naar terbeschikkinggesteldten toe kan deze formule overigens een batig saldo opleveren.

2.18 Een billijke loonspanning creëren

De hoogte van de salarissen wordt door een ruime meerderheid van schoolleiders (75%) als een probleem ervaren om (bepaalde) leerkrachten aan te trekken en/of te behouden. 39% van de directies wenst over de mogelijkheid te beschikken om zelf binnen bepaalde marges de hoogte van het loon te bepalen. Een kleine meerderheid (52%) ziet hierin echter geen voordeel. Deze meerderheid slinkt echter wanneer men met een tekort aan leerkrachten geconfronteerd werd.

De overheid dient er op toe te zien dat de wedden aantrekkelijk blijven. Hierbij dient rekening gehouden te worden met een loonspanning die zowel intern als extern voldoende stimulerend is (billijkheidsprincipe). De uitbouw van een loopbaan voor leerkrachten kan een aangrijpingspunt vormen om wat meer interne loondifferentiatie te creëren. Het aantrekkelijk karakter van de lonen voor bepaalde functies zal echter ook afhankelijk zijn van wat buiten het onderwijs als een redelijke verloning beschouwd wordt. Dit kan nogal verschillen naargelang het diploma, de functie, de opgebouwde ervaring, de situatie op de arbeidsmarkt, enz.

Eventueel kunnen binnen het onderwijs alternatieve verloningssystemen uitgewerkt worden, die een zekere mate van individualisering mogelijk maken. Hierbij kunnen de ervaringen in Nederland met het toekennen van 'gratificaties' en 'toeslagen' inspirerend werken. Verder doorgelezen individualisering onder de vorm van echte prestatieverloning is wellicht, zeker op korte en middellange termijn, weinig realistisch. Dit vergt niet alleen een andere schoolcultuur en een gewijzigde professionele ingesteldheid bij leerkrachten, maar impliceert tevens dat directies veel aandacht aan het beoordelen van medewerkers kunnen besteden en er de vereiste deskundigheid voor hebben. Daar zijn de meesten, alomst wat het eerste betreft, op dit moment niet aan toe.

2.19 Hoge betrokkenheid van personeel bij besluitvorming is een aanrader

In de meerderheid van onderwijsinstellingen is de syndicalisatiegraad volgens de directe niet hoger dan 40%. De gemiddelde houding van directies t.o.v. vakbonden is positief. Toch stelt één op vier schoolleiders dat de syndicaal afgevaardigden te weinig de doelstellingen van de school voor ogen houden. 15% noemt de vakbonden ronduit storend voor een goede samenwerking met het personeel.

Participatie van leerkrachten in de besluitvorming kan als een vertrouwenheid beschouwd worden. De invoering van participatieraden bevestigt dit. Vakbonden hebben zich een groot deel van deze participatie toeëigend, alhoewel ze niet per definitie over het monopolie beschikken. Toch valt het aan te bevelen dat schoolleiders (en leerkrachten) de officiële overlegorganen en -partners ernstig nemen. Een school is immers een arbeidsintensieve onderneming met vrij hoog gekwalificeerd personeel. Een grotere betrokkenheid van dit personeel zal de kwaliteit van de besluitvorming ten goede komen.

2.20 Van administratieve gezondheidsdienst naar dienst voor bedrijfsgezondheidszorg

Niet alle directies blijken een goed inzicht te hebben in de aard en oorsprong van burnout. Ten aanzien van de ondersteuning vanwege de Administratieve Gezondheidsdienst (AGD) laten velen zich kritisch uit (NB: vaststelling op basis van een beperkt aantal mondelinge interviews).

In het voorkomen en begeleiden van burnout-problemen kan de schoolleiding een belangrijke rol spelen. Via functioneringsgesprekken kan men groeiende problemen tijdig op het spoor komen. Enig inzicht in de problematiek is echter een vereiste. Directies moeten hierbij op begeleiding van externen kunnen rekenen. Vanuit deze invalshoek zou de functie en werking van de AGD kunnen geëvalueerd worden: in welke mate komt deze instelling tegemoet aan de verwachtingen van schoolleiders en leerkrachten? Nederlands onderzoek heeft alvast uitgewezen dat er in het onderwijs behoefte bestaat aan begeleiding van leerkrachten met psychosociale klachten. Deze taak kan opgenomen worden door een dienst met een ruimere taakopvatting dan het uitvoeren van louter medische controles: een dienst voor 'bedrijfsgezondheidszorg'. Kan de AGD (of eventueel het Medisch Schooltoezicht) deze opdracht op zich nemen?

2.21 De schoolcultuur is van belang

Op basis van de mate waarin in een school enerzijds overleg nagestreefd wordt en anderzijds leerkrachten zich vrij individualistisch opstellen, kunnen we twee groepen scholen afzonderen, die we beschouwen als voorbeelden van wat Marx omschreef als segmentale en lijn-/staf- of collegiale organisaties. Het feit dat we in staat waren zulke voorbeelden af te zonderen toont in zekere mate de realiteitswaarde van de Marx-modellen aan. De meeste scholen laten zich echter niet herleiden tot onze tweedeling en zijn als mengvormen te beschouwen.

Niet-segmentale scholen vertonen t.o.v. de segmentale enkele verschillen in de invulling van de personeelsfunctie. Directies geloven meer dat een eigen personeelsbeleid onder de huidige regelgeving mogelijk is. Ze beweren meer dan anderen tijd te hebben voor het motiveren van personeel. Ze stoppen meer energie in de introductie van nieuwe leerkrachten. Het aanduiden van begeleiders komt bijvoorbeeld frequenter voor. Bij de beoordeling van tijdlijken voorziet men sneller een schriftelijk (gestandaardiseerd) verslag. De overlegcultuur komt duidelijk tot uiting wanneer het om de organisatie van navorming gaat: er wordt met leerkrachten frequenter overleg gepleegd en onderlinge feedback voorzien.

Uit dit alles blijkt dat niet-segmentale scholen verder gaan in de invulling van de personeelsfunctie: het gaat eerder om personeelsbeleid dan personeelsbeheer. Ons empirisch materiaal vormt m.a.w. een bevestiging voor de stelling van Van der Krogt dat er een samenhang bestaat tussen schoolcultuur en concretering van de personeelsfunctie.

Directies moeten er zich van bewust zijn dat de wijze waarop ze gestalte geven aan de personeelsfunctie getruagen moet worden door een geschikte schoolcultuur. Het op personeelsvlak omgooien van het roer zal weinig effectief zijn indien het een geïsoleerde actie betreft.

2.22 Een aanduiding van het belang van personeelsbeleid

Scholen verschillen in de wijze waarop ze de personeelsfunctie gestalte geven. Deze verschillen hangen samen met verschillen in de wijze waarop leerkrachten gemiddeld genomen tegen hun job aankijken: meer aandacht voor de personeelsfunctie hangt samen met een geringere vrees bij leerkrachten in de toekomst een gedeelte van hun betrekking te verliezen, een daling van de frekwentie van psychosomatische klachten (slapeloosheid, maagpijn, bedorven eetlust, hartkloppingen, enz.), een geringere belastingservaring bij leerkrachten, een hogere waardering van de directie.

Dit levert enige evidentie voor het geloof in het belang van personeelsbeleid voor het welbevinden van de leerkracht en de kwaliteit van het lesgeven.

2.23 Scholen verschillen slechts in beperkte mate volgens grootte

Er werden slechts een beperkt aantal verschillen vastgesteld in functie van de schoolgrootte.

- Om een school te leiden wordt voor de huidige, concrete gang van zaken het type 'pedagoog' frequenter naar voor geschoven in de kleinste onderwijsinstellingen (tot 200 leerlingen).
- Recruteringsproblemen komen frequenter voor in grotere scholen.
- Het bij een selectieprocedure opnemen van contact met collega's vindt het frequentst plaats en wordt tevens belangrijker geacht in kleinere scholen.
- Het percentage directies, dat moeilijkheden ondervonden heeft met reëffectatie, is het geringst in de kleinere scholen (tot 400 leerlingen).
- Hoe groter de onderwijsinstelling, hoe kleiner de kans op functioneringsgesprekken. Enkel bij scholen met 600 à 800 leerlingen is er opnieuw een toename van het aantal, waar een functioneringsgesprek wordt gevoerd.
- In kleinere instellingen zal een directeur sneller de gevolgde vorming met de betrokkene evalueren, maar is er minder behoefte aan feedback tussen (vak)collega's.
- De zinvolheid van een middenkader wordt frequenter ervaren in instellingen met meer dan 600 leerlingen.
- In kleinere scholen is men meer geneigd alle personeelsleden maximaal in te zetten, ook terbeschikkinggestelden.

3. Algemeen besluit

De invulling van de personeelsfunctie in scholen voor secundair onderwijs beperkt zich meestal tot 'personeelsbeheer'. De kwaliteit van de inzet van het personeel is echter van doorslaggevend belang voor de realisatie van het onderwijsproject van een school. Een doorzicht en meer ontwikkeld personeelsbeleid dringt zich daarom op. Hiertoe zijn op lokaal vlak niet alleen een grotere beleidsrijheid maar tevens meer deskundigheid, een

aangepaste schoolcultuur én middelen vereist (middelen o.a. om bijkomende ondersteuning te financieren).

Het creëren van een voor leerkrachten stimulerende werkomgeving is een uitdaging zowel voor de lokale schoolgemeenschap als voor de overkoepelende instanties en de overheid. We hopen dat deze studie daartoe een bijdrage kan leveren.

BIJLAGEN

**Bijlage 1 / Samenvatting van de gemeenschappelijke vragen uit de
mondelinge interviews**

Bijlage 2 / Schalen HIVA-enquête leerkrachten

Bijlage 3 / Vragenlijst van de schriftelijke survey

BIJLAGE 1

SAMENVATTING VAN DE GEMEENSCHAPPELIJKE VRAGEN UIT DE MONDELINGE INTERVIEWS

1. Profiel van de scholen

1.1 Algemeen

In totaal werden 33 directies bevestigd. Van enkele scholen uit de leerkrachten-enquête werden de directies niet bevestigd. Ofwel betrof het een schoolleider die minder dan een jaar deze functie waarnaam, ofwel ging het om een school voor hoger onderwijs met slechts een beperkt aanbod op secundair niveau (bijvoorbeeld enkel aanvullend beroepssecundair onderwijs).

De drie netten zijn vertegenwoordigd. 24 scholen behoren tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, 2 tot het officieel onderwijs en 7 tot het gemeenschaps-onderwijs.

Het merendeel van de scholen, namelijk 12, ligt in de provincie Antwerpen. De resterende scholen zijn ongeveer evenredig verdeeld over de andere provincies van Vlaanderen: 5 uit West-Vlaanderen, 6 uit Oost-Vlaanderen, 5 uit Brabant en eveneens 5 uit Limburg. 6 scholen zijn gevestigd in een grotere stad (inwonersaantal: > 100 000), 7 scholen in een middelgrote stad (inwonersaantal: 50 000 - 100 000). 12 scholen liggen ingebed in een kleine stad of gemeente (inwonersaantal: 10 000 - 50 000) en 8 in een kleine gemeente of dorp (< 10 000 inwoners).

De verdeling van de scholen volgens leerlingenaantal wordt weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 106. Leerlingenpopulatie

Aantal leerlingen	Aantal scholen
0-200	5
201-400	11
401-600	7
601-800	4
800+	5

Tussen 1986 en 1991 kende de totale leerlingenpopulatie in 1 op 3 scholen een toename en in 1 op 3 een afname.

1.2 De directie

1.2.1 Profiel

Het zijn hoofdzakelijk mannen die deze functie waarnemen. De helft heeft meer dan 10 jaar ervaring in dergelijke functie, 5 directies zelfs 20 jaar of meer. 7 directies hebben 3 jaar of minder ervaring. Allen hebben ervaring als leerkracht. Op één na stonden ze minstens vijf jaar voor een klas. 9 directies hebben zelfs meer dan 20 jaar onderwijservaring. Echt 'jonge' directies telt de steekproef niet: 15 veertigers, 16 vijftigers en 2 zestigers.

1.2.2 Visie

Aan directies vroegen we welk type schoolleider het meest geschikt is voor het leiden van hun school. De antwoordmogelijkheid werd beperkt tot 4 types: pedagoog, organisator, personeelsmanager en econoom. Deze vier moesten geordend worden van meest tot minst geschikt.

11 directies stelden dat hun eventuele opvolger vooral een 'pedagoog' moet zijn. Evenveel directies meenden dat het best een 'organisator' is. 10 directies houden het bij 'personeelsmanager'.

Bij alle directies komt de 'econoom' op de laatste of voorlaatste plaats. Het economische aspect kan men immers meestal overlaten aan andere medewerkers (onderdirecteur, huismeester). De gemiddelde positie levert de volgende rangschikking op: personeelsmanager, pedagoog, organisator en econoom.

We vroegen de directies tevens welke prioriteiten de facto gehanteerd worden bij de verdeling van het lesjedenpakket. Men kon kiezen uit 3 antwoordmogelijkheden: behoud van studietoelagen, klasgrootte, behoud van personeel. 13 directies stelden behoud van studietoelagen als hoogste prioriteit te hebben, 11 directies klasgrootte en 7 het behoud van personeel.

1.3 Het niet-lesgevend personeel

10 scholen van de 33 hebben een onderdirecteur. Een graadcoördinator vind je in 20 onderwijsinstellingen : 5 scholen hebben er één, 9 scholen twee, 6 scholen drie of vier.

Met betrekking tot de functie van graadcoördinator worden twee bedenkingen geformuleerd. Primo, hun hiërarchische positie is wat onduidelijk, zeker naar de leerkrachten toe. Hebben ze een ondersteunende, dan wel leidinggevende verantwoordelijkheid ? Secundo, de opdracht van een graadcoördinator omvat soms meer dan het aantal uren waarvoor hij vrijgesteld is (als hij er al voor vrijgesteld wordt). Sommige directies pleiten dan ook voor een aangepaste verloning.

Het aantal lestijden dat besteed wordt aan graadcoördinatie, varieert van 3 tot 30 uren. Dit hangt samen met de grootte van de school en met de evolutie van het leerlingenaantal. Een school in moeilijkheden zal eerder geneigd zijn om deze uren te gebruiken voor lesopdrachten.

9 scholen voorzien geen enkel uur uit het lestijdenpakket voor begeleidingsopdrachten. Van de 24 overige besteden 17 scholen, ruim de helft van het totale aantal, niet meer dan 2% van het lestijdenpakket aan niet-lesgevende opdrachten.

De functies van werkplaatsleider en werkmeester vind je in het technisch en beroepsonderwijs. 4 scholen hebben een werkplaatsleider. 1 zeer grote school heeft er zelfs twee. 12 scholen hebben eveneens één of meerdere werkmeesters.

Het aantal fulltime equivalenten meesters-, vak- en dienstpersoneel loopt sterk uiteen. Eén school doet het zonder : alle onderhoudswerkzaamheden worden uitbesteed. Een andere (grote) school telt er 50.

Het aantal leden van het administratief en hulpvoedend personeel varieert van 1 tot 15 fulltime equivalenten.

17 directies oordelen dat ze voldoende ondersteuning hebben met het hun terbeschikkinggesteld personeel. 16 directies zijn deze mening niet toegeedaan. 10 van de 16 vinden dat één extra kracht al voldoende zou zijn. Hierbij wordt wel frequent de opmerking gemaakt dat het probleem niet alleen het aantal personeelsleden betreft, maar ook hun kwalificaties.

Sommige directies doen voor vele taken beroep op het leerkrachtenkorps : leerlingenwerving, inschrijving van leerlingen, bewakingsopdrachten, naschoolse activiteiten, ontwikkeling van een administratief computerprogramma, soms zelfs voor het onderhoud van de school tijdens de vakantieperiode.

Opmerkelijk was dat één bepaalde school over een aantal niet-lesgevende medewerkers beschikt, waarvan de lonen volledig met eigen middelen gefinancierd worden, los van enige subsidiering.

Het voorgaande illustreert dat scholen over enige ruimte beschikken om functies te creëren en taken te vervullen.

2. De personeelsfunctie

2.1 Werving en selectie

2.1.1 Tekorten aan leerkrachten

Het aanbod aan leerkrachten op de arbeidsmarkt is voor bepaalde vakken beperkt. 27 directies op 33 spreken van moeilijkheden om kandidaten te vinden. In één school heeft men klassen moeten samenvoegen omdat er voor een bepaald vak geen leerkracht te vinden was.

2.1.2 Recruteringskanalen

De meest gebruikte recruteringskanalen zijn interne bekendmaking, spontane sollicitaties en contactopname met opleidingsinstututen. Sommige scholen zijn overigens verbonden met een regentaat. Het recruteringsprobleem stelt zich daar minder sterk, ten minste wat de regenten betreft. Personeelsadvertenties worden zelden gehanteerd, slechts 4 directies maken er melding van.

T.a.v. recruiting via de VTDAB hebben sommigen bedenkingen : de kandidaten zijn niet altijd even gemotiveerd en de informatie is soms achterhaald (omdat de persoon in kwestie intussen reeds ander werk heeft).

Sommige vrije scholen maken gebruik van een lijst met werkzoekenden verspreid door 'de Guinardstraat' of het bisdom.

2.1.3 Selectieprocedure

De zorg besteed aan het selecteren van kandidaten is nogal verschillend. We vroegen directies hoeveel personen voor een selectieprocedure opgeroepen worden in de veronderstelling dat er voldoende beschikbaar zijn. Drie directies werven in principe de eerste kandidaat aan die zich aanbiedt, één van hen zelfs zonder een sollicitatiegesprek te voeren. 4 directies nodigen nog een tweede kandidaat uit. 7 directies nodigen drie personen uit en 10 directies minstens 4 (met een maximum van 7).

Bij een sollicitatiegesprek is in 5 gevallen een lid van de inrichtende macht betrokken, in 3 scholen de onderdirecteur en in 4 scholen een vakleerkracht. In de meeste scholen gaat het dus enkel om een gesprek met de directeur.

In één ASO-school wordt de kandidaat getest op vakkennis. In een aantal technische scholen wordt voor de technische vakken gevraagd een proefles te geven.

Bij de meeste scholen beperkt de selectieprocedure zich bijgevolg tot een gesprek met de directeur. De vraag stelt zich of dit volstaat, gelet op de in de literatuur vermelde lage scores met betrekking tot predictieve validiteit en betrouwbaarheid.

2.1.4 Selectiecriteria

We legden directies een lijst voor met selectiecriteria en vroegen hen wat ze belangrijk vonden. Wat bij allen een rol speelt is het feit dat de kandidaat een oud-leerling van de school is geweest. 27 directies vinden dit 'van doorslaggevend belang' en 3 vinden het 'belangrijk' (meestal bij keuze tussen gelijkwaardige kandidaten). Alle directies recruterken tevens indien mogelijk uit het eigen net, vooral als het om regenten gaat. 23 directies vinden het net van doorslaggevend belang, 9 vinden het belangrijk. Dit geldt zowel voor scholen uit het gesubsidieerd onderwijs als voor scholen uit het gemeenschapsonderwijs. Wat licenties betreft wordt in de vrije scholen niet zozeer gekeken naar het laatste universitaire diploma, wel naar de netkeuze in basis- en secundair onderwijs.

Bij de 24 scholen van het vrije net weegt tevens de levensbeschouwelijke visie door in de selectiebeslissingen. Het praktikerend zijn van een kandidaat wordt bij 16 belangrijk en 8 van doorslaggevend belang geacht. In slechts 1 school wordt dit bij de parochiepriester gecontroleerd. 25 directies vinden deelname aan verenigingsleven en sociaal engagement belangrijk (22 belangrijk, 3 van doorslaggevend belang). Enkele schoolleiders stellen zich echter kritisch op: engagement in verenigingsleven kan een probleem vormen voor de beschikbaarheid!

Ook ervaring in het onderwijs wordt naar waarde geschat. 25 directies vinden dit belangrijk. Bedrijfservaring wordt vooral in TSO- en BSO-scholen sterk gewaardeerd.

Voor 19 directies spelen referenties een rol, vooral van mensen die bij het onderwijsgebeuren betrokken zijn.

Bijkomende diploma's worden door 16 directies van belang geacht. Dit verhoogt de inzetbaarheid van de kandidaat.

Volgende aspecten worden door minder directies belangrijk geacht: de behaalde 'graden' op het diploma, de woonplaats, geslacht en leeftijd van de kandidaat en het al of niet volbracht hebben van leger- of burgerdienst.

2.1.5 Invloed van de inrichtende macht

13 directies oordelen dat de inrichtende macht de selectie beïnvloedt. De meerderheid (25) omschrijft zijn eigen rol echter als doorslaggevend.

Wat de benoeming betreft is men iets minder overtuigd van de eigen impact. 7 directies zeggen dat de inrichtende macht extra voorwaarden stelt voor de benoeming van een tijdelijke. Toch beschouwen ook t.a.v. benoeming nog 20 directies hun invloed als doorslaggevend.

2.1.6 Reaffectatie

16 directies van de 24 die de laatste 5 jaar gereffecteerden in hun school hebben opgenomen, hebben er ook problemen mee gehad. De meest gehoorde klacht is dat omwille van gereffecteerden bepaalde goede tijdelijken niet kunnen behouden worden. Andere opmerkingen hebben betrekking op organisatorische problemen (lessenrooster), aanpassingsproblemen en gebrek aan motivatie.

Een meerderheid van directies (21) probeert het opnemen van gereffecteerden (soms) te vermijden. Sommigen selecteren bij vacatures uit de lijsten van de zonale reaffectatiecommissie, vooraan die de reaffectatie op gang trekt. Soms laat men leerkrachten meer dan het minimaal aantal uren presteren om te vermijden dat een gereffecteerde moet opgenomen worden.

Toch stellen vijf directies zich positief op t.a.v. het reaffectatiesysteem : het is de keerzijde van de vaste benoeming die de arbeidsvoorwaarden van leerkrachten aantrekkelijk moet maken.

Het principe van de vaste benoeming wordt door 15 directies positief beoordeeld. Ongeveer evenveel beschouwen het echter als een nefast principe. Door een aantal directies worden alternatieven voorgesteld, zoals herziening van de vaste benoeming om de 5 jaar, de mogelijkheid een leerkracht terug in het tijdelijk statuut te plaatsen (zodat ontslag gemakkelijker is), een soepelere ontslagregeling, een adequatere tuchtregeling, outplacement.

2.2 Introductie

Aan de directies werd gevraagd of zij een vastgestelde introductieprocedure volgen wanneer een nieuwe leerkracht zijn intrede doet in de school. 2 directies antwoorden dat er een schriftelijk vastgestelde procedure bestaat. 17 directies stellen dat er geen vaste procedure is. De introductie gebeurt eerder ad hoc. 14 directies zeggen dat er 'een procedure' bestaat, maar dat ze niet schriftelijk is vastgelegd.

De volgende introductieactiviteiten komen voor (het cijfer tussen haakjes geeft weer door hoeveel directies het vermeld wordt) :

- informatie geven over het schoolreglement (28);
- praktische administratieve informatie geven (b.v. i.v.m. kopiëren, post, ...) (30);
- verkenning van het schoolgebouw en lokalen waar les zal gegeven worden (29);
- voorstelling van de nieuwe leerkracht aan collega's (27);
- het laten bijwonen van een aantal lessen bij een collega (3) (vooral bij probleemgevallen);
- als directie een aantal lessen van de nieuwe leerkracht bijwonen om te kunnen adviseren (17);
- opvolging van lesvoorbereidingen en jaarplanning (21);
- het toewijzen van een begeleider aan de beginnende leerkracht (peter/meter) (13).

2.3 Beoordeling

2.3.1 Tijdelijke leerkrachten

Op de vraag of tijdelijke leerkrachten beoordeeld worden, antwoorden 22 directies dat dit regelmatig gebeurt. 5 directies maken enkel een beoordeling op belangrijke momenten, zoals de benoeming. 2 directies evalueren een tijdelijke leerkracht enkel in geval van problemen. 4 directies beoordelen tijdelijke leerkrachten niet.

2 scholen maken gebruik van een gestandaardiseerd prestatiebeoordelingsformulier.

In het gemeenschapsonderwijs is de beoordeling van tijdelijken verplicht. Deze beoordeling kan evenwel zeer beknopt zijn. 1 directeur geeft toe dat het een formaliteit is wegens de omvang van de school.

2.3.2 Vastbenoemde leerkrachten

De beoordeling van vastbenoemde leerkrachten ligt volgens diverse directies nogal gevoelig.

13 directies beoordelen vastbenoemden nooit. 12 beoordelen enkel bij problemen. 8 directies stellen dat ze regelmatig vastbenoemden evalueren.

Deze beoordelingen kunnen diverse vormen en een verschillende diepgang hebben. 8 directies maken van de beoordeling een schriftelijk verslag. In andere gevallen komt de 'beoordeling' eerder neer op het af en toe volgen van de lessen van een leerkracht (b.v. bij het bezoek van een inspecteur).

2.4 Functioneringsgesprek

2.4.1 Tijdelijke leerkrachten

9 directies beweren een functioneringsgesprek te voeren met hun tijdelijke leerkrachten. Ze verklaren dat ze een gesprek met de betrokkene hebben over zijn/haar functioneren in de school, dat er van dit gesprek een schriftelijk verslag opgemaakt wordt, dat de leerkracht de mogelijkheid krijgt hierop te reageren en tevens verwachtingen ten aanzien van de school kan formuleren. Er worden afspraken gemaakt in verband met het toekomstig functioneren. Bij een volgend gesprek wordt teruggegrepen naar deze afspraken. (Sociaal wenselijke antwoorden zijn hier niet uitgesloten.) Op de vraag of de directie vindt dat ze tijdelijke leerkrachten (enigszins) kan bijsturen, antwoorden 23 schoolleiders positief.

2.4.2 Vastbenoemde leerkrachten

Met vastbenoemde leerkrachten hebben slechts 2 directies dergelijke gesprekken (zoals hierboven bij tijdelijken beschreven). Over de mogelijkheid tot bijsturing van vastbenoemde leerkrachten laten de meeste directies zich somber uit, 28 van hen zien bijsturing niet zitten.

2.5 Navorming

Op het gebied van navorming meent de meerderheid van de directeurs (24) dat er sprake is van een ruim aanbod, zelfs in zekere mate van een overaanbod. Dit laatste wordt vooral in de mond genomen door directies van vrije scholen. 3 van de directies uit het gemeenschapsonderwijs vinden dat er een te gering aanbod is. In dit net bedoelt men met navorming meestal de vakgerichte na- of bijscholing door de inspectie.

Directies hebben moeite met het klasvrij maken van leerkrachten omwille van navorming. Een directeur oppert als oplossing hiervoor een leerkracht op een vormingscursus van b.v. 14 dagen te sturen, zodat in dat geval voor een vervanger kan gezorgd worden.

T.a.v. de kwaliteit van de vormingscursussen is de meest gehoorde kritiek dat ze te weinig praktisch zijn. Sommige directies hebben hier enigszins op ingespeeld door zelf navorming te organiseren. Dit is het geval in 15 scholen. We hebben het dan niet over de 'pedagogische studiedag', maar wel over een aantal sterk uiteenlopende initiatieven, gaande van cursussen informatica, gegeven door een leerkracht, tot het uitnodigen van gastsprekers in verband met het gebruik van media in de klas. In een enkele school worden dergelijke navormingscursussen ook open gesteld voor ouders, o.a. met het oog op de ondersteuning van een bepaald imago.

In alle scholen hebben leerkrachten navorming gevolgd. In 7 scholen is dit het geval voor meer dan de helft van het onderwijzend personeel. In 20 scholen heeft meer dan een derde navorming achter de rug.

De leerkrachten worden in de meeste gevallen aangespoord een cursus te volgen : één directie verplicht het soms, 18 schoolleiders dringen aan en 28 directies spreken leerkrachten er persoonlijk over. Bijna alle directies verklaren dat ze systematisch informatie doorgeven.

Bijna alle directies vergoeden het inschrijvingsgeld integraal. De verplaatsingskosten worden door 7 directies niet vergoed. Eén directeur vergoedt ze enkel als een leerkracht er speciaal om komt vragen, wat niet alle leerkrachten doen.

Het opvolgen van het rendement van navorming gebeurt slechts zeer sporadisch en vrijwel nooit op een systematische manier. We denken hierbij aan een cursusevaluatie, het organiseren van feedback naar andere leerkrachten, het stimuleren om opgedane kennis ook aan te wenden, het nagaan van veranderingen, enz.

Aan de directies werd gevraagd of ze zelf behoefte hadden aan bijscholing. 26 antwoorden hier positief op. Wetgeving, financieel en materieel beheer, organisatie, sociale vaardigheden, pedagogische vorming, marketing, personeelsbeleid zijn, in deze volgorde, de onderwerpen waar interesse voor bestaat.

2.6 Verloning

Op de vraag of zij het wenselijk achten de hoogte van het loon van de leerkrachten te kunnen bepalen, antwoorden slechts 5 directies positief. Enkel zien het wel zitten om leerkrachten in te delen op basis van bijvoorbeeld vijf loonbarema's. Een aantal directies stelt dat ze moeilijk kunnen inschatten wanneer iemand beter presteert en vreezen verkeerd te beslissen. Anderen menen dat door een gedifferentieerde verloning een ongunstige vorm van concurrentie geschapen wordt.

Eén technische school slaagt erin gespecialiseerde praktijkleerkrachten hogere lonen toe te kennen. Dit gebeurt via vzw's op basis van inkomsten, verregen door opdrachten aan derden.

De meerderheid van de directies (24) staat neutraal ten opzichte van het in 1990 toegepast stelsel van maaltijdcheques. 1 op 4 laat zich uitgesproken negatief uit.

2.7 Arbeidsstelsels

18 directies staan negatief tegenover deeltijdse tewerkstelling en dit vanuit organisatorische overwegingen. Leerkrachten zijn immers maar voor een beperkte opdracht in de school aanwezig. Ze zijn slechts beperkt beschikbaar. Sommige directies merken op dat deze leerkrachten minder geneigd zijn mee te werken aan naschoolse activiteiten. Een aantal directies maakt een onderscheid tussen deeltijdse tewerkstelling in verschillende scholen of enkel in hun school. De beschikbaarheid en betrokkenheid van deze eerste categorie leraren laat soms te wensen over. Ten aanzien van de tweede categorie erkennen ze bepaalde voordelen : de betrokkenen ervaren een geringere werklast, wat de motivatie kan verhogen. 27 van de 33 directies staan steeds deeltijdse tewerkstelling toe als een leerkracht ertom komt vragen.

T.a.v. loopbaanonderbreking staan 13 directies negatief en 9 positief. Dezelfde aantallen vinden we ongeveer terug voor diverse andere verlof- of afwezigheidsstelsels. Als belangrijkste nadeel wordt gewezen op het feit dat de benoeming van een tijdelijke aanzienlijk vertraagd wordt. In bepaalde gevallen, zoals voor een leerkracht met ernstige demotivatieproblemen, is loopbaanonderbreking een oplossing gebleken. Net zoals bij deeltijds werken worden deze verlof- en afwezigheidsstelsels door de meerderheid van de directies toegestaan.

Over de mogelijkheid tot vervroegde pensionering zijn de 33 directies unaniem positief. Ze zullen dit dan ook steeds toestaan. Ze beschouwen het o.a. als een vorm van uitstroom voor gedemotiveerde leerkrachten.

2.8 Ziekte

In alle bevragede scholen worden ziektegegevens geregistreerd, maar in slechts 14 van de 33 scholen worden deze gegevens ook (eventueel slechts beperkt) geanalyseerd. Wanneer de directie een vermoeden heeft dat iemand onterecht afwezig is, wordt in 13 gevallen systematisch opgetreden, in 14 gevallen soms. Dit optreden loopt uiteen van een gesprek over een vernaming tot het sturen van een controle-dokter. Sommige directies stellen dat de verantwoordelijke geneeskundige dienst er niet toe komt om controles uit te voeren, zodat zij er maar van afzien deze aan te vragen. In een andere school was het ziekteverzuim zo problematisch dat de leerkrachten gewaarschuwd werden dat ieder zonder uitzondering bij de eerste ziektedag een controledokter thuis kreeg. Een school heeft de gewoonte een 'top 10' uit te hangen van de zieken (langdurig zieken worden evenwel niet in de lijst opgenomen).

De meerderheid van de directies herkent burnout-symptomen in hun school. Als oorzaken verwijzen ze naar 'het moeilijker worden van leerlingen', stress, het leeftijdsverschil tussen leerkracht en leerlingen, het te lang dezelfde vakken geven, familiale en andere privé-problemen. Sommige directies trachten deze leerkrachten te helpen door een herschikking van de uren, het plaatsen van de betreffende leerkracht op een halve lessenrooster, het aansturen op een dokters-bezoek om zich ziek te laten verklaren, enz.

2.9 Uitstroom

In 14 scholen zijn er dit schooljaar leerkrachten boventallig geworden. 9 directies van deze scholen zetten boventalligen systematisch in voor andere taken. 3 doen dit soms en 4 nooit.

Ontslag van leerkrachten komt zelden voor : 4 scholen hebben in de afgelopen 10 jaar een ontslagprocedure ingesteld. De te volgen weg kan enige jaren in beslag nemen, alleen al voor de samenstelling van een dossier. Het komt voor dat men de leerkracht in kwestie na de uitspraak nog enkele jaren in de school moet houden. In 9 scholen werden reeds tuchtmaatregelen getroffen (een blaam bijvoorbeeld) of heeft men iemand gedwongen om met pensioen te gaan of de school te verlaten.

In 23 scholen hebben leerkrachten uit eigen beweging de school verlaten. Meestal betreft het een klein aantal. Als reden wordt overwegend betere arbeidsvoorwaarden opgegeven.

2.10 Vakbonden

In alle scholen, op één uitzondering na, zijn er vakbondsafgevaardigden : 7 scholen hebben 1 afgevaardigde, 15 scholen hebben er 2, 6 scholen 3 en 1 school 6.

De syndicalisatiegraad ligt in 10 scholen onder de 50%. In 10 scholen ligt ze tussen de 50 en de 80%. In 13 scholen kon de directeur deze vraag niet beantwoorden.

BIJLAGE 2

SCHALEN HIVA-ENQUETE LEEKKRACHTEN

Tabel 107. Belastingservaring : samenstelling schaal BELASTING

Vraag nr.	Omschrijving	Factorlading (*)
43	Voelt u zich zwaar belast als leraar ?	-0.71
45	Ervaart u het lerarenberoep als meer of minder zwaar dan het beroep van de meeste andere mensen met een vergelijkbaar opleidingsniveau ?	-0.63
29	Hoe druk zijn de verschillende schoolmaanden (gemiddelde score) ?	0.61
68a	Hoe belastend is het lesgeven ?	0.46
68c	Hoe belastend is het voorbereiden van lessen ?	0.41

Betrouwbaarheid : 0,65

Min. score = 1 → zeer licht belast

Max. score = 5 → zeer zwaar belast

(*) Het negatieve teken is te wijzen aan de omgekeerde betekenis van de antwoordcijfers

Tabel 108. Relatie directie : samenstelling schaal DIRECTIE

Vraag nr.	Omschrijving	Factorlading (*)
54b	Ervaart U de directie als ondersteunend ?	0,74
55a	Hoe beoordeelt U de schoolleer ?	0,57
55b	Hoe beoordeelt U de relatie met de directie ?	0,78
59a	De schoolleiding ... organiseert de zaken goed	-0,67
59b	... heeft goede onderwijskundige ideeën	-0,78
59c	... heeft een grotere inzet	-0,69
59d	... stimuleert me tot zelfinitiatief	-0,75
59e	... is gericht op goede voorzietingen, werkomstandigheden, informatie en materiaal	-0,57
59f	... is betrokken bij de inhoud van het onderwijs	-0,68
59g	... voorziet in inspraak van leerkrachten	-0,58
59h	... steunt bij conflicten met leerlingen	-0,59
59i	... zorgt voor een degelijk onthaal	-0,61

Betrouwbaarheid : 0,91

Min. score = 1 → positief

Max. score = 4 → negatief

(*) Het negatieve teken is te wijten aan de omgekeerde betekenis van de antwoordcijfers

Tabel 109. Invloed op beleid t.a.v. lesoverslijgende taken : samenstelling schaal INVLOED 1

Vraag nr.	Omschrijving	Factorlading
64b	Wenst U meer invloed op het schoolbeleid t.a.v. de bijkomende opdrachten ?	0.86
64c	de verdeling van lesoverslijgende taken ?	0.83

Betrouwbaarheid : 0,72

Min. score = 1 → meer invloed gewenst

Max. score = 3 → minder of geen betrokkenheid gewenst

Tabel 110. Invloed op beleid t.a.v. lesgebonden materies : samenstelling schaal INVLOED 2

Vraag nr.	Omschrijving	Factorlading
64a	Wenst u meer invloed op de keuze van uw klassen ?	0.56
64d	uw lessenrooster ?	0.50
64e	de keuze van leslokaal ?	0.68
64h	de overgang van een leerling ?	0.55
64i	de aankoop van didactisch materiaal ?	0.60

Betrouwbaarheid : 0,59

Min. score = 1 → meer invloed gewenst

Max. score = 3 → minder of geen betrokkenheid gewenst

Tabel 111. Vrijheid tot sanctioneren : samenstelling schaal INVLOED 3

Vraag nr.	Omschrijving	Factorlading
	Wenst u meer speelruimte t.a.v.	
63c	de wijze van orde handhaven ?	0,80
63d	de manieren om leerlingen te straffen ?	0,85
63f	het vastleggen van beoordelingscijfers ?	0,51

Betrouwbaarheid : 0,60

Min. score = 1 → meer speelruimte gewenst

Max. score = 3 → minder speelruimte gewenst (meer richtlijnen)

Tabel 112. Relatie leerkrachten : samenstelling schaal LEEKKRACHT

Vraag nr.	Omschrijving	Factorlading
54a	Ervaart u uw collega's als ondersteunend ?	0,61
55c	Hoe beoordeelt u de relaties met leerkrachten ?	0,61
58a	Bent u tevreden over ... de steun van collega's ?	0,75
58b	... de taakopstelling van collega's ?	0,77
58c	... de inzet van collega's ?	0,75
58d	... de opleiding en/of ervaring van collega's ?	0,69
58e	... de vakinhoudelijke ideeën van collega's ?	0,69
58f	... het aantal leerkrachten ?	0,42
58g	... de gemotiveerdheid van collega's ?	0,69

Betrouwbaarheid : 0,86

Min. score = 1 → negatief

Max. score = 5 → positief

Tabel 113. Relatie leerlingen : samenstelling schaal LEERLING

Vraag nr.	Omschrijving	Factorlading
55b	Hoe beoordeelt u de relaties met leerlingen ?	0,56
57a	Bent U tevreden over ... de regelmatige aanwezigheid ?	0,49
57b	... het niveau van de leerlingen ?	0,71
57c	... de gemotiveerdheid van leerlingen ?	0,82
57d	... het concentratievermogen van leerlingen ?	0,75
57e	... het gedrag van leerlingen ?	0,71
57g	... de waardering en dankbaarheid van leerlingen ?	0,62

Betrouwbaarheid : 0,83

Min. score = 1 → negatief

Max. score = 5 → positief

Tabel 114. Materieel onstandigheden : samenstelling schaal MATERIEEL.

Vraag nr.	Omschrijving	Factorlading
	Wat is uw mening over	
53a	de kwaliteit van het schoolgebouw ?	0,71
53c	de inrichting van de school ?	0,76
53d	de inrichting van de leslokalen ?	0,82
53e	het aantal materialen ?	0,82
53f	de kwaliteit van de materialen ?	0,81

Betrouwbaarheid : 0,68

Min. score = 1 → positief

Max. score = 5 → negatief

Tabel 115. Recuperatie-onkosten : samenstelling schaal ONKOSTEN (*)

Vraag nr.	Omschrijving	Factorlading
	Recuperatie van onkosten	
42a	fotocopies	0,41
42d	didactisch materiaal	0,69
42c	vakliteratuur	0,65
42g	bureau-artikelen	0,57
42i	agenda	0,68

Betrouwbaarheid : 0,62

Min. score = 1 → helemaal niet

Max. score = 3 → voldoende

(*) Enkel de onkosten waar de meeste leerkrachten melding van maken, zijn in de analyse betrokken

Tabel 116. Tijdsinvestering : samenstelling schaal TIJD

Vraag nr.	Omschrijving	Factorlading
	Aantrekkelijkheid van	
47b	de vakantieregeling	0,58
47g	de vrije tijd (buiten de vakanties)	0,53
47h	de mate waarin op vaste uren gewerkt wordt	0,74
47i	de uurrooster	0,68

Betrouwbaarheid : 0,54

Min. score = 1 → negatief

Max. score = 5 → positief

Tabel 117. Zekerheid : samenstelling schaal ZEKERHEID

Vraag nr.	Omschrijving	Factorlading
	Aantrekkelijkheid van	
47c	het huidige statuut	0,54
47d	het principe van de vaste benoeming	0,75
47e	de pensioengegeling	0,58
47f	de mate van werkzekerheid	0,78

Betrouwbaarheid : 0,61

Min. score = 1 → negatief

Max. score = 5 → positief

BIJLAGE 3
VRAGENLIJST VAN DE SCHRIFTELIJKE SURVEY

3. In welke mate kan u voor volgende taken een beroep doen op uw personeel ?
(Omcirkel de gepaste antwoordcijfers.)

	ruim voldoende	eerder voldoende	eerder onvoldoende	zeer onvoldoende
- leerlingadministratie	1	2	3	4
- personeelsadministratie	1	2	3	4
- materiële en financiële administratie	1	2	3	4
- contacten met overheidsinstanties	1	2	3	4
- contacten met overkoepelende organisaties (NSKO, ARGO, ...)	1	2	3	4

4. Vindt u dat u over voldoende ondersteuning van staftunctiones beschikt voor de uitoefening van uw taken als directie ?

ja 1
neen 2

Zo neen, - hoeveel extra fulltime medewerkers zou u wensen ? aantal = _____
- voor welke taken zou u extra ondersteuning wensen ?

5. Hoeveel % van uw leerlingen zijn jongens ? _____ %
Hoeveel % van uw leerlingen zijn meisjes ? _____ %

6. Is uw school een middenschool ? ja 1
neen 2

7. Welke leerjaren zijn er in uw school voor volgende onderwijsvormen ?
(Omcirkel de gepaste antwoordcijfers.)

Gemeenschappelijk	1	2
ASO	.	.	3	4	5	6	.
TSO	.	.	3	4	5	6	7
BSO	.	.	3	4	5	6	7

8. Tot welk onderwijstype behoorde uw school vóór de invoering van de eenheidsstructuur ?

type 1 1
type 2 2

9. Welke van volgende activiteiten worden in uw school ondernomen met betrekking tot leerlingenervering ?
(Meerdere antwoordcijfers mogen omcirkeld worden.)

-opendeurdag	1
-organiseren van schoolfeesten, manifestaties, ...	2
-informatie-avonden voor ouders van potentiële leerlingen	3
-gebruik van reclameborden	4
-plaatsen van advertenties in kranten, tijdschriften, e.d.	5
-verspreiden van kennismakingsbrochures van de school	6
-contacten met leerkrachten van laatstejaars leerlingen uit toelatingsscholen	7
-persoonlijk aanschrijven van potentiële leerlingen	8
-persoonlijk overhandigen van kennismakingsbrochures aan de ouders	9
-persoonlijk gesprek aan huis met ouders van potentiële leerlingen	10
-andere ? Welke ?	

10. Kan u bij de volgende stellingen telkens aangeven in welke mate u al dan niet akkoord gaat ?
Stia niet te lang stil bij ieder afzonderlijk item, maar noteer uw eerste mening. Aarzel niet ook de antwoordcategorieën 1 en 4 te hanteren. Wil u bij die vragen die de concrete realiteit in uw school betreffen de huidige gang van zaken weergeven en erop letten niet te antwoorden wat u eerder wenselijk acht.

1 = helemaal akkoord
 2 = enigszins akkoord
 3 = eerder niet akkoord
 4 = helemaal niet akkoord

-ik verwacht van leerkrachten dat ze hun werk volledig zelfstandig uitvoeren	1	2	3	4
-leerkrachten uit onze school hebben zeer regelmatig contact met het PMS	1	2	3	4
-de belangrijkste opdracht van de schoolleiding is het voorzien van de nodige middelen en geschikte (materiële) werkomstandigheden, zodat leerkrachten goed zouden kunnen lesgeven	1	2	3	4
-problemen van een leerkracht met moeilijkheden in de klassen worden beter niet openlijk besproken	1	2	3	4
-in onze school bestaan grote verschillen tussen leerkrachten met betrekking tot taakomvang en geleverde inspanningen	1	2	3	4
-veruit de enige mogelijkheid voor de directie om de gang van zaken in een klas te beïnvloeden is de selectie van leerkrachten (wat nu met de reäfectatie ook al niet meer voor de hand liggend is)	1	2	3	4

1 = helemaal akkoord
2 = enigszins akkoord
3 = eerder niet akkoord
4 = helemaal niet akkoord

- leerkrachten uit onze school hebben zeer veel zin voor teamwork	1	2	3	4
- nieuwe cursussen voor bepaalde vakken worden in onze school door meerdere leerkrachten samen voorbereid	1	2	3	4
- vele leerkrachten voelen zich enkel verantwoordelijk voor de verzorging van hun eigen vakken	1	2	3	4
- ik vind dat bij de aanverving van een directieid het zeer zinvol is een extern adviesbureau onder de arm te nemen omwille van haar deskundigheid met betrekking tot de selectieproblematiek	1	2	3	4
- sommige leerkrachten houden er hier ideeën op na die niet echt passen binnen de school	1	2	3	4
- overleg tussen leerkrachten gebeurt hoofdzakelijk op informele wijze	1	2	3	4
- in onze school staan de leerkrachten op hun individuele autonomie wat betreft de wijze waarop ze hun lessen geven	1	2	3	4
- ik heb de indruk dat sommige leerkrachten uit onze school zich soms geïsoleerd voelen	1	2	3	4
- individuele moeilijkheden van leerlingen worden vaak onderling besproken door leerkrachten	1	2	3	4
- de kernactiviteiten van het personeelsbeleid in onze school zijn het selecteren en aanwerven van leerkrachten, het toepassen van de reglementeringen en het oplossen van problemen van individuele leerkrachten	1	2	3	4
- de beste leerkracht is iemand die vakinhoudelijk zeer goed onderlegd is	1	2	3	4
- niet alle leerkrachten hebben dezelfde mening over wat belangrijk is voor onze school	1	2	3	4
- zin voor teamwork en oog voor het geheel vind ik nog belangrijker eigenschappen voor leerkrachten dan vakdidactische bekwaamheid	1	2	3	4
- het is voor de school toch mogelijk een eigen personeelsbeleid te ontwikkelen ondanks de beperkende overheidsreglementeringen	1	2	3	4

1 = helemaal akkoord
 2 = enigszins akkoord
 3 = eerder niet akkoord
 4 = helemaal niet akkoord

-leerkrachten in onze school vragen soms onvoldoende raad aan elkaar	1	2	3	4
-problemen van leerkrachten met bepaalde klassen worden steeds in een groep van collega-leerkrachten besproken	1	2	3	4
-de leerkrachten in mijn school vinden het belangrijk veel tijd te investeren in onderling overleg	1	2	3	4
-buiten de klasseraad wordt er nog onder leerkrachten frequent formeel overleg gepleegd, b.v. per afdeling, per graad, in vakwerkgroepen, e.d.	1	2	3	4
-ik kan in mijn school in voldoende mate beroep doen op een aantal bekende en gemotiveerde medewerkers ter ondersteuning van het schoolbeleid met betrekking tot b.v. de onderwijskwaliteit, leerlingbegeleiding, aankoop van materialen, e.d.	1	2	3	4
-de belangrijkste taak van de directie met betrekking tot personeelszaken is dat hij/zij de reglementeringen goed interpreteert en toepast	1	2	3	4
-inspraak van leerkrachten in het algemeen beleid van de school is van wezenlijk belang	1	2	3	4
-in onze school zoeken leerkrachten samen naar nieuwe methodes	1	2	3	4
-in het motiveren en stimuleren van leerkrachten kan ik veel tijd investeren	1	2	3	4

2. PROFIEL VAN DE DIRECTEUR

11. Wat is uw geboortjaar ? 19

12. Geslacht ?
man 1
vrouw 2

13. Bent u
alleenstaand 1
gehuwd/samenwonend 2
geestelijke 3

14. Hoeveel jaar behoort u tot de directie van een onderwijsinstelling ? _____ jaar
(directeur/onderdirecteur)

15. Hoeveel jaar had u ervaring als leerkracht ? _____ jaar
Welk vakdiploma had u als leerkracht ? _____

16. Hebt u vroeger lesgegeven in de school waar u nu directeur/trice bent ? ja 1
neen 2

17. Bent u lid van de inrichtende macht ?
ja 1
neen 2

18. Hebt u op dit ogenblik zelf behoefte aan volgende vormingscursussen :

	ja, zeker	ja, eventueel	neen, reeds gevolgd	neen, geen behoefte
- pedagogische vorming	1	2	3	4
- wetgeving	1	2	3	4
- personeelsbeleid	1	2	3	4
- financieel & materieel beheer	1	2	3	4
- organisatieleer	1	2	3	4
- marketing (hoe de school promoten)	1	2	3	4
- sociale vaardigheden (conflicthantering, leiden van vergaderingen)	1	2	3	4
Andere ? Welke ? _____				

19. Hieronder worden 3 mogelijke eigenschappen opgesomd van een directeur/trice. Deze zijn alle zeer belangrijk, maar we zouden u toch willen vragen ze te rangschikken in volgorde van belangrijkheid.

Dit doet u door in beide kolommen drie cijfers toe te kennen (1 tot 3, 1 = het meest geschikt als directie). In de eerste kolom noteert u een volgorde die het meest geschikt is om uw school vandaag de dag te leiden. In de tweede noteert u wat volgens u idealiter het profiel van de directie zou moeten zijn. (Beide kunnen natuurlijk samenvallen.)

eigenschap	uw concrete school	ideale school
goed organisator (1)	—	—
goed personeelsmanager (2)	—	—
goed pedagoog (3)	—	—

(1) een goed organisator : voor u is effectief en efficiënt beheer van middelen, het voorzien in werkmiddelen, de zorg voor samenstelling van lesrooster en lesrooster belangrijk.

(2) een goed personeelsmanager : voor u is de goede zorg voor het personeel en het stimuleren van samenwerking en communicatie belangrijk. U probeert het personeel maximaal te laten presteren.

(3) een goed pedagoog : de onderwijsinhoud boeit u en u weet wat goed onderwijs is, u acht het belangrijk op pedagogisch-didactisch vlak stimulerend op te treden.

3. VERDELING VAN HET LESTIDENPAKKET

20. Uit hoeveel uren bestaat het totale lestijdenpakket dit schooljaar ? _____ uren

21. Worden er uren van het lestijdenpakket besteed aan niet-lesgevende taken ?
(uren *klustularis*, *klasseraad*, *BPT*, *IPB*, *graadcoördinatie*, *inhallessen*, ...)

ja 1
neen 2

Zo ja, om hoeveel uren gaat het hier in het totaal ? _____ uren

22. Hebt u in de afgelopen 5 jaar volgende maatregelen genomen :
(*Meerdere antwoordcijfers kunnen omcirkeld worden.*)

- investeren van uren in gering bevolkte 'dure' richtingen	1
- klassen vormen onder de vroegere behoudsnorm	2
- leerkrachten meer dan het minimum aantal uren voor een full time laten presteren	3
- leerkrachten meer dan het maximum aantal uren voor een full time laten presteren	4
- uren voor begeleiding buiten het lesurenpakket houden	5
- verticale samenstelling van leerlingen (verschillende leerjaren)	6
- extra uren aanvragen, b.v. via de scholengemeenschap, overheid	7
Anderen ? Welke ?	

4. WERVING EN SELECTIE

23. Hoeveel tijdelijken zijn er dit schooljaar in dienst genomen in de school ?

(Het gaat om het aantal personen in een vacante betrekking of een niet-vacante betrekking van lange duur (meer dan 6 maanden). Het gaat niet om gereffecteerden of om tijdelijken die later op het schooljaar vervangen werden door gereffecteerden.)

- voor de eerste maal ? _____
- als verlenging ? _____

24. Hoeveel gereffecteerden zijn er dit schooljaar in dienst genomen in de school ?

25. Hebt u reeds problemen ondervonden met reactie als systeem ? ja 1 neen 2

Zo ja, welke ? _____

26. Hebt u reeds problemen ondervonden met gereffecteerden ? ja 1 neen 2

Zo ja, welke ? _____

27. Tracht u het opnemen van gereffecteerden te vermijden ? ja 1 soms 2 neen 3

Zo ja, hoe tracht u dat dan te vermijden ? _____

28. Wat zijn uw belangrijkste bronnen of media om tijdelijke leerkrachten te recruteran ?

Gefelieve de drie belangrijkste aan te duiden. Nummer deze in volgorde van belang-rijkheid (1 = belangrijkste, tot 3 volgens afnemend belang).

- | | |
|---|-------|
| - advertenties plaatsen in b.v. een krant | _____ |
| - collega-directies | _____ |
| - inspectie | _____ |
| - opleidingsinstituten voor regenten en geaggregeerde licentiaten | _____ |
| - rondvragen bij leerkrachten | _____ |
| - spontane sollicitaties | _____ |
| - VDAB (vroegere RVA) | _____ |
| Andera ? Welke ? | _____ |

29. Hebt u in de afgelopen 5 jaar al te maken gehad met het probleem dat er voor bepaalde vakken geen leerkrachten (eventueel interim's) te vinden zijn ?

- ja, zowel in het begin als tijdens het schooljaar 1
- ja, enkel in het begin van het schooljaar 2
- ja, enkel in de loop van het schooljaar 3
- neen 4

Zo ja, voor welke diploma's ? _____

In onderstaande vragen wordt telkens een onderscheid gemaakt tussen niet-vacante betrekkingen van korte en van lange duur. Met korte duur bedoelen we minder dan zes maanden, met lange duur meer dan zes maanden.

30. Indien er voldoende sollicitanten beschikbaar zijn, hoeveel roept u er dan gemiddeld op in geval van een

- vacante betrekking of niet-vacante betrekking van lange duur ? _____
- niet-vacante betrekking van korte duur ? _____

31. Wordt er een sollicitatiegesprek gevoerd met de kandidaat in geval van een

- vacante betrekking of niet-vacante betrekking van lange duur ? ja 1
neen 2
- niet-vacante betrekking van korte duur ? ja 1
neen 2

Zo ja, welke personen in de school zijn er in de sollicitatiegesprekken met een kandidaat betrokken in geval van een

- vacante betrekking of niet-vacante betrekking van lange duur ? _____
- niet-vacante betrekking van korte duur ? _____

32. Wordt er van de kandidaten een test afgenomen in verband met hun vakken in geval van een

- vacante betrekking of niet-vacante betrekking van lange duur ? ja 1
neen 2
- niet-vacante betrekking van korte duur ? ja 1
neen 2

33. Laat u de kandidaat, indien de mogelijkheid er is, een proefles geven in geval van een

- vacante betrekking of niet-vacante betrekking van lange duur ? ja 1
neen 2
- niet-vacante betrekking van korte duur ? ja 1
neen 2

34. In welke mate wordt er aan volgende criteria belang gehecht in uw school als iemand moet aangeworven worden ?
(Omcirkel het antwoordcijfer.)

1 = van doorslaggevend belang
2 = belangrijk
3 = neutraal
4 = niet belangrijk
5 = helemaal niet belangrijk

-Woonplaats	1	2	3	4	5
-Geslacht	1	2	3	4	5
-Leeftijd	1	2	3	4	5
-Het 'voorkomen' van een kandidaat	1	2	3	4	5
-Diensplicht volbracht	1	2	3	4	5
-Deelname aan verenigingsleven/social engagement	1	2	3	4	5
-Deelname aan jeugdbeweging/jongerenorganisaties	1	2	3	4	5
-Levensbeschouwelijke visie	1	2	3	4	5
<i>Voor de katholieke scholen :</i>					
* <i>Wenst u dat de kandidaat praktikerend is ?</i>	<i>ja</i>				<i>1</i>
	<i>neen</i>				<i>2</i>
* <i>Vraagt u of de kandidaat praktikerend is ?</i>	<i>ja</i>				<i>1</i>
	<i>neen</i>				<i>2</i>
* <i>Controleert u of de kandidaat praktikerend is ?</i>	<i>ja</i>				<i>1</i>
	<i>neen</i>				<i>2</i>
-Het net waar een regent is afgestudeerd	1	2	3	4	5
-Het net waar een licentiaat is afgestudeerd	1	2	3	4	5
-Vaktechnische bekwaamheid	1	2	3	4	5
-Behaalde graden (voldoening, onderscheiding)	1	2	3	4	5
-Bijkomende diploma's (andere dan aggregatie)	1	2	3	4	5
-Mogelijkheid tot insparing in de schoolcultuur	1	2	3	4	5
-Onderwijservaring	1	2	3	4	5
-Bedrijfservaring (technische vakken)	1	2	3	4	5
-Referenties van derden					
- collega-directies	1	2	3	4	5
- vrienden, kennissen, ...	1	2	3	4	5
- anderen ? Wie ?					
-Andere criteria ? Welke ?					

5. INTRODUCTIE

35. Worden nieuwe leerkrachten geconfronteerd met één of meerdere van de hieronder opgesomde activiteiten ?
(We maken hier een onderscheid naar de aard van de vacature.)

	vacante betrekking of niet-vacante betrekking van lange duur			niet-vacante betrekking van korte duur (minder dan 6 maanden)		
	grondig	gemiddeld	niet	grondig	gemiddeld	niet
- informatie geven over het schoolreglement	1	2	3	1	2	3
- praktische, administratieve informatie geven (b.v. i.v.m. kopieren, post, ...)	1	2	3	1	2	3
- verkenning van het schoolgebouw en lokalen waar les zal gegeven worden	1	2	3	1	2	3
- voorstelling van de nieuwe leerkracht aan zijn/haar collega's	1	2	3	1	2	3
- laten bijwonen van een aantal lessen door de nieuwe leer- kracht bij een collega	1	2	3	1	2	3
- zelf (de directie) bijwonen van een aantal lessen van de nieuwe leerkracht om te kunnen adviseren	1	2	3	1	2	3
- opvolging van lesvoorbereidingen	1	2	3	1	2	3
- opvolging van jaarplanning	1	2	3	1	2	3
- opnemen van de beginnende leer- kracht in een vakwerkgroep	1	2	3	1	2	3

36. Wordt er een begeleider toegewezen aan de beginnende leerkracht (peter- of meterschap) in geval van een

- | | | |
|---|------|---|
| - vacante betrekking of niet-vacante betrekking van lange duur ? | ja | 1 |
| | neen | 2 |
| - niet-vacante betrekking van korte duur (minder dan 6 maanden) ? | ja | 1 |
| | neen | 2 |

Zo ja, welke specifieke activiteiten onderneemt de begeleider voor de introductie van een nieuwe leerkracht ?

Zo ja, worden de lessen van de beginnende leerkracht *opgevolgd* door de begeleider ?

- | | |
|------|---|
| ja | 1 |
| neen | 2 |

Zo ja, woont de begeleider lessen van de beginnende leerkracht bij ?

- | | |
|------|---|
| ja | 1 |
| neen | 2 |

Zo ja, moet de begeleider een schriftelijk verslag aan u voorleggen ?

- | | |
|------|---|
| ja | 1 |
| neen | 2 |

37. Zijn er nog andere introductie-activiteiten die ondernomen worden in uw school ?

6. OPVOLGING VAN LEERKRACHTEN

38. Hebt u met *elke* leerkracht minimum 1 maal per jaar *formeel* een individueel, wederzijds en toekomstgericht gesprek over het reilen en zeilen in de school en over het functioneren van de leerkracht in dit geheel (problemen, verwachtingen, werksfeer, werkomstandigheden, ...) ?

ja 1
neen 2

Zo neen, waarom niet ?

- geen tijd 1
- eerder zinloos (voor sommige leerkrachten) 2
- meer vorming gewenst rond dit thema 3
- andere ? _____

Zo ja, wordt daarvan een schriftelijk verslag opgesteld ?

ja 1
neen 2

39. Woont u lessen bij van leerkrachten ?

- bij tijdelijken	ja soms neen	1 2 3	Hoeveel maal per jaar ? _____
- bij vastbenoemden	ja soms neen	1 2 3	Hoeveel maal per jaar ? _____

7. BEOORDELING VAN TIJDELIJKE LEEKKRACHTEN

40. Beoordeelt u de tijdelijke leerkrachten (prestaties, attitudes, ...) ?

(Meerdere antwoordcijfers kunnen omcirkeld worden.)

- ja, regelmatig _____ maal per jaar
- hoeveel maal per jaar ?
- ja, op belangrijke momenten (b.v. benoeming)
- ja, bij problemen
- neen, eigenlijk niet → ga naar deel 8, pag. 16

1
2
3
4

Zo ja, wat zijn voor u de belangrijkste informatiebronnen ?

(Gelieve er maximaal 2 aan te duiden.)

- examenvragen van de leerlingen
- puntenlijsten van de leerlingen
- lesvoorbereidingen van leerkrachten
- agenda van leerkrachten
- jaarplanning van leerkrachten
- beoordeling door de inspectie
- bijgewoonde lessen
- andere ? Welke ? _____

1
2
3
4
5
6
7

Zo ja, wordt er van de beoordeling een schriftelijk verslag gemaakt ?

- ja → vul volgende tabel in
- neen → ga naar deel 8, pag. 16

Tijdelijke leerkrachten	
Maaht u gebruik van gestandaardiseerde beoordelingsformulieren ?	ja neen
	1* 2
Hoeveel bladzijden bestaat de beoordeling gemiddeld ?	
enkele regels	1
1/2 tot 1 pagina	2
2 pagina's	3
meer dan 2 pagina's	4
Krijgt de leerkracht de mogelijkheid schriftelijk te reageren op het verslag ?	ja neen
	1 2
Als er een volgende beoordeling wordt gemaakt, wordt er dan teruggegrepen naar een vorig verslag om te vergelijken ?	ja neen
	1 2

* Zo ja, gelieve een blanco voorbeeld van een beoordelingsformulier bij de vragenlijst te voegen

8. BEOORDELING VAN VASTBENOEMDE LEERKRACHTEN

41. Beoordeelt u vastbenoemde leerkrachten (prestaties, attitudes) ?

(Meerdere antwoordscijfers kunnen omcirkeld worden.)

- ja, regelmatig worden alle vastbenoemden beoordeeld 1
- hoeveel maal per jaar ? _____ maal per jaar
- ja, vastbenoemden die plots van vak moeten veranderen 2
- hoeveel maal per jaar ? _____ maal per jaar
- ja, vastbenoemden met weinig dienstanciënniteit 3
- hoeveel maal per jaar ? _____ maal per jaar
- ja, bij problemen 4
- neen, eigenlijk niet → ga naar deel 9, pag. 17 5

Zo ja, wat zijn voor u de belangrijkste informatiebronnen ? (Gelieve er maximaal 2 aan te duiden.)

- examenvragen van de leerlingen 1
- puntenlijsten van de leerlingen 2
- lesvoorbereidingen van leerkrachten 3
- agenda van leerkrachten 4
- jaarplanning van leerkrachten 5
- beoordeling door de inspectie 6
- bijgewoonde lessen 7
- andere ? Welke ? _____

Zo ja, wordt er van de beoordeling een schriftelijk verslag gemaakt ?

- ja → vul volgende tabel in
- neen → ga naar deel 9, pag. 17

Vastbenoemde leerkrachten	
Maaht u gebruik van gestandaardiseerde beoordelingsformulieren ?	ja 1* neen 2
Hoeveel bladzijden beslaat de beoordeling gemiddeld ?	1 1 enkele regels 2 1/2 tot 1 pagina 3 2 pagina's 4 meer dan 2 pagina's
Krijgt de leerkracht de mogelijkheid schriftelijk te reageren op het verslag ?	ja 1 neen 2
Als er een volgende beoordeling wordt gemaakt, wordt er dan teruggegrepen naar een vorig verslag om te vergelijken ?	ja 1 neen 2

* Zo ja, gelieve een blanco voorbeeld van een beoordelingsformulier bij de vragenlijst te voegen

9. NA- EN BIJSCHOLING

42. Wordt er in het begin van het schooljaar met de leerkrachten overlegd wie welke navorming gaat volgen ?

ja	1
soms	2
neen	3

Zo ja, wordt er naar aanleiding van het overleg een plan opgesteld ?
(b.v. reeds gevolgde en nog te volgen cursussen, door wie en wanneer)

ja	1
soms	2
neen	3

43. Voldoet het aanbod aan na- en bijscholingsactiviteiten voor leerkrachten aan de behoefte van uw school

- op kwantitatief gebied ?	ja	1
	neen	2
- op kwalitatief gebied ?	ja	1
	neen	2

44. Stimuleert u uw leerkrachten om navormingscursussen te volgen ?

(Meerdere antwoordsijfers kunnen omcirkeld worden.)

Ja, - ik geef systematisch informatie door	1
- ik spreek leerkrachten er persoonlijk over aan	2
- ik dring erop aan	3
- ik verplicht hen wanneer ik het zinvol vind	4
Neen, ik moet eerder afremmen (budgetbeheersing, ...)	5

45. Hebben er in uw school in het afgelopen schooljaar leerkrachten zulke navormingscursussen gevolgd ? (pedagogische studiedag niet meegerekend)

ja	1
neen	2

Zo ja, hoeveel % van de leerkrachten heeft dit schooljaar minstens 1 cursus gevolgd ?

ongeveer _____ %
ja soms neen

Zo ja, - wordt het inschrijvingsgeld vergoed ?	1	2	3
- worden de verplaatsingskosten vergoed ?	1	2	3
- evalueert u de cursus met de betrokken leerkracht ?	1	2	3
- wordt er feedback gegeven over de cursus naar de collega's ?	1	2	3

10. VERLONING EN FLEXIBILITEIT

46. Bent u er voorstander van dat u als directie de mogelijkheid zou krijgen om zelf binnen bepaalde marges de hoogte van het loon van de leerkrachten te bepalen ?

- | | |
|---------------------|---|
| ja, heel zeker | 1 |
| ja, enigszins | 2 |
| neutraal | 3 |
| neen, eerder niet | 4 |
| neen, helemaal niet | 5 |

47. Vormt de hoogte van het loon een probleem om leerkrachten aan te trekken of te houden ?

- | | |
|------|---|
| ja | 1 |
| neen | 2 |

48. Onderneemt u iets om (bepaalde) leerkrachten extra te belonen (financiële en/of niet-financiële beloning) ?

- | | |
|------|---|
| ja | 1 |
| neen | 2 |

Zo ja, wat onderneemt u ?

49. Velen stellen dat leerkrachten meer promotiekanalen moeten krijgen. Dit veronderstelt het creëren van een middenkader tussen leerkrachten en directie. Vindt u een middenkader zinvol voor uw eigen school ?

- | | |
|------|---|
| ja | 1 |
| neen | 2 |

Zo ja, welke opdrachten moet dit middenkader volgens u opnemen ?

50. Hoe beoordeelt u met het oog op het goed functioneren van uw school voor uw leerkrachten

	positief	neutraal	negatief
- deeltijdse tewerkstelling ?	1	2	3
- loopbaanonderbreking ?	1	2	3
- verlof zonder wedde ?	1	2	3

11. UITSTROOM

51. Zijn er dit schooljaar leerkrachten geheel of gedeeltelijk boventallig geworden ?
- | | | |
|------|---|---|
| ja | 1 | Om hoeveel uren ging het in totaal ? _____ uren |
| neen | 2 | |

52. Worden boventallige leerkrachten voor de uren waarvoor ze ter beschikking gesteld zijn voor bepaalde taken in de school (b.v. administratief of pedagogisch) ingezet ?
- | | |
|-------------------------|---|
| ja, voor zover mogelijk | 1 |
| neen | 2 |

Zo ja, voor welke taken ? _____

53. Zijn er leerkrachten die via reëffectatie de school hebben moeten verlaten gedurende de laatste 5 jaar (vanaf schooljaar 1986-1987) ?

ja	1	Hoeveel ? _____
neen	2	

54. Zijn er leerkrachten die gedurende de laatste 5 jaar (vanaf schooljaar 1986-1987) *uit eigen beweging* de school hebben verlaten ?

ja	1	Hoeveel boden hun ontslag aan ? _____
neen	2	Hoeveel vroegen mutatie aan ? _____

Zo ja, kan u telkens invullen hoeveel leerkrachten om een bepaalde reden ontslag of mutatie vroegen ?

	aantal
medische redenen	_____
familiale redenen	_____
demotivatie	_____
problemen (orde, tucht, ...)	_____
vrijdags werk gekregen in andere school	_____
overstap naar de particuliere sector	_____
betere arbeidsvoorwaarden elders	_____
andere ? Welke ? _____	_____

55. Heeft de inrichtende macht in de afgelopen 10 jaar uit uw school het contract van een leerkracht verbroken ?

ja	1
neen	2

Zo ja, om welke redenen ? _____

56. Bent u voorstander van de aanpassing van het principe van de vaste benoeming ?
- | | |
|-------------|---|
| ja zeker | 1 |
| eerder wel | 2 |
| eerder niet | 3 |
| zeker niet | 4 |

Zo ja, welke alternatieven of aanpassingen zijn volgens u wenselijk ten aanzien van de vaste benoeming ?

12. SOCIALE RELATIES

57. Zijn er vakbondsafgevaardigden onder de leerkrachten in de school ?

ja 1 Hoeveel ? _____
neen 2

58. Betreft u ze bij andere beleidsdomeinen dan deze die wettelijk geregeld zijn ?

ja 1
neen 2

Zo ja, bij welke beleidsdomeinen betreft u ze ? _____

59. Hoeveel % van de leerkrachten zijn gesyndiceerd in uw school ?
(Omcirkel het gepaste antwoordcijfer.)

0-20%	1
21-40%	2
41-60%	3
61-80%	4
81-100%	5

60. Hoe staat u als werkgever tegenover onderwijsvakbonden in het algemeen ?
(Duid aan met een cijfer in welke mate u met volgende uitspraken akkoord gaat.)

1 = zeker akkoord
2 = akkoord
3 = geen uitgesproken mening
4 = niet akkoord
5 = zeker niet akkoord

- de vakbond is interessant als gesprekspartner	1	2	3	4	5
- ik wil zo weinig mogelijk met de vakbond te maken hebben	1	2	3	4	5
- de vakbond is storend voor een goede samenwerking met het personeel	1	2	3	4	5
- de syndicaal afgevaardigden hebben te weinig de doelstellingen van de school voor ogen	1	2	3	4	5
- ik raad de leerkrachten aan zich te syndiceren	1	2	3	4	5
- de vakbond is een noodzakelijk kwaad	1	2	3	4	5
- de vakbond dient vooral actief te zijn op nationaal vlak, niet op lokaal vlak	1	2	3	4	5
- het is belangrijk dat er via betogingen en stakingen gereageerd wordt op onaanvaardbare regeringsmaatregelen	1	2	3	4	5
- verbeteringen ten gunste van de leerkrachten zijn vooral te danken aan de vakbonden	1	2	3	4	5

61. Wat zijn met betrekking tot personeelsbeleid nu uw aandachtspunten en wat zouden ze volgens u idealiter moeten zijn ?

Kan U de vijf belangrijkste in volgorde aanduiden door een cijfer te plaatsen naast het desbetreffende item (1 = het meest belangrijke, tot 5 volgens afnemend belang). Doe dit zowel in de eerste als tweede kolom, waarbij u een onderscheid kunt maken tussen de feitelijke en gewenste situatie.

Aandachtspunten vandaag	Gewenste aandachtspunten
Personeelsplanning	Personeelsplanning
Werving en selectie	Werving en selectie
Personeelsbeoordeling	Personeelsbeoordeling
Opleiding en vorming	Opleiding en vorming
Funcietoe wijzing (lessenrooster, verdeling les tijdenpakket, ...)	Funcietoe wijzing (lessenrooster, verdeling les tijdenpakket, ...)
Motivatie van personeel	Motivatie van personeel
Interne communicatie, overleg	Interne communicatie, overleg
Werkomstandigheden (lokalen, didactisch materiaal, ...)	Werkomstandigheden (lokalen, didactisch materiaal, ...)
Vakbonden	Vakbonden
Personeelsadministratie	Personeelsadministratie
Introductie en begeleiding	Introductie en begeleiding
Loopbaanbeleid	Loopbaanbeleid
Arbeidsverhoudingen	Arbeidsverhoudingen
Andere ? Welke ?	Andere ? Welke ?

CIJFERMATERIAAL

a. Leerlingenaantal

	ASO	TSO	BSO
Leerlingenaantal			
schooljaar 1988-1989	_____	_____	_____
schooljaar 1989-1990	_____	_____	_____
schooljaar 1990-1991	_____	_____	_____

b. Leerkrachtenaantal op dit ogenblik (schooljaar 1990-1991)

(lesgevend personeel, exclusief loopbaanonderbreking, verlof zonder wedde, langdurig zieken van meer dan 1 schooljaar, ... Gelieve hier geen rekening te houden met int-rims van minder dan 1 schooljaar)

aantal mannen	_____	aantal voltijds	_____
aantal vrouwen	_____	aantal deeltijds	_____
aantal regenten	_____	aantal vastbenoemd	_____
aantal licentiaten	_____	aantal tijdelijk aangesteld	_____
andere	_____	beide	_____

c. Hoeveel leerkrachten hebben (geheel of gedeeltelijk)

- loopbaanonderbreking ? _____
- verlof zonder wedde ? _____

d. Hoeveel leerkrachten behoren in uw school tot de diverse leeftijdscategorieën ?

(lesgevend personeel, exclusief loopbaanonderbreking, verlof zonder wedde, langdurig zieken van meer dan 1 schooljaar, ... Gelieve hier geen rekening te houden met int-rims van minder dan 1 schooljaar)

20-29 jaar	_____
30-39 jaar	_____
40-49 jaar	_____
50-59 jaar	_____
60 jaar en ouder	_____

Kan u ons volgende documenten samen met de vragenlijst voor 20 juni toesturen :

- een folder waarin u uw school voorstelt
- een blanco beoordelingsformulier voor leerkrachten, indien dit op de school gehanteerd wordt.

(Gebruik de hiervoor voorziene omslag 'Port betaald door bestemming')

Met dank voor uw bereidwillige medewerking

BIBLIOGRAFIE

- Advies over het begrotingsbeleid van de Vlaamse Gemeenschap*, SERV, Brussel, sept. 1989.
- ANDREWS I., Induction programs, Staff development opportunities for beginning and experienced teachers, in : Wideen M. en Andrews I., *Staff development for school improvement*. The Falmer Press, New York 1987, p. 142-153.
- AX J. en VAN WIERINGEN A.M.L., *Schoolbesturen in het Protestant-Christelijk Beroeps-ondertwijs*, Vakgroep Onderwijskunde, Amsterdam 1988.
- BAKKER A.D., Meesthoofdige schoolleiding : gezamenlijke of verdeelde verantwoording, *Meso*, 1985, nr. 24, p. 2-9.
- BERGEN Th.C.M. en KIEVET F.K., *Professionalisering van onderwijsgenoden*, Onderwijs Research Dagen, Nijmegen 1990, 214 p.
- BLOM S., KRUGER M. en VAN ROOZENDAAL T., Onderwijskundig leiderschap en cultuurmanagement, *Meso*, 1990, nr. 54, p. 9-28.
- BOKEIMAN R. en WITJAS R., Selectie : als je niet weet wat je zoekt, weet je ook niet wanneer je het gevonden hebt, *Schoolmanagement*, 1989, nr. 3, p. 50-52.
- BUELENS M. en DEVOS G., *Deregulering : noden en mogelijkheden voor het beheer van onderwijsinstellingen*, Vlerick School voor Management, Gent 1992, 103 p. (+ bijlagen).
- CAENEPEEL L., *Scholen besturen. Samenstelling, structuur en functioneren van inrichtende machten van katholieke scholen*, Acco, Leuven/Amersfoort 1988, 235 p.
- CRETON H.A. en WUBBELS Th., Problematiek van oudere leraren, kenmerken en hulp, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Samson, Alphen a/d Rijn, september 1990, p. 3230-1 - 3230-16.
- DEAN J., *Managing the secondary school*, New York 1985, 239 p.
- DE BIE D., Functioneringsgesprekken in de school, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Samson, Alphen a/d Rijn, september 1990, p. 3500-1 - 3500-27.
- DE CALUWE L., Management en organisatie van scholen in het v.o., *Meso*, maart 1987, p. 2-7.

- DE CALUWE L., MARX E. en PETRI M., *Schoolderevelopment : models and change*, Acco, Leuven 1988, 204 p.
- DE GROOT A.D., Is de kwaliteit van het onderwijs te beoordelen ? In : Creemers B. e.a. (red.), *De kwaliteit van het onderwijs*, Wolters Noordhof, Groningen 1983, p. 57-58.
- DE JONG G.R.A., *Effektief personeelsmanagement*, Kluwer, 1987.
- DEVOS G., VANDENBERGHE P. en VERHOEVEN J.C., *Schoolbeleid : mogelijkheden en grenzen, een empirisch onderzoek*, Acco, Leuven/Amersfoort 1989, 355 p.
- DEVOS G., VANDENBERGHE P. en VERHOEVEN J., Decentralisatie van het onderwijs-beleid : een antwoord op de besparingsdruk, in : Scheerens J. en Verhoeven J. (ed.), *Schoolorganisatie, beleid en onderwijskwaliteit*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam 1989, p. 99-108.
- DEVOS G., VANDENBERGHE P., VANDINGENEN P. en VERHOEVEN J.C., *Het reglementair kader van lokaal onderwijsbeleid*, Acco, Leuven/Amersfoort 1987, 381 p.
- DEVRIES D., Schoolmanagement : het onverenigbare verenigen ? *Meso*, 1991, nr. 55, p. 9-11.
- DIETVORST C. en MAHIEU P., (red.), *Organisatiecultuur van scholen*, Samson, Alphen a/d Rijn 1989, 132 p.
- DOLMANS F., Tijdsgebrek. Schoolleiders en hun tijd, *Meso*, 1990, nr. 49, p.2-8.
- EILINGS A.A.J. en RIJKEN J., Middenmanagement in het voortgezet onderwijs, *Meso*, 1986, p. 24-28.
- ELMORE R.F., *Choice in Public Education*, Rutgers University, Center for Policy Research Education, 1986.
- ELTE R. en MARX E., Kanttekeningen bij een ministeriële notitie over deregulering, *Meso*, maart 1989, nr. 44, p. 32-37.
- EMANS B.J.M., Deregulatie en de macht op school, *Director (special)*, 1990, nr. 259, p. 177-182.
- Enkele kengetallen over de inrichtende machten van het katholiek onderwijs, *Forum*, 1987, nr. 3, p. 15.
- FARNSWORTH B., DEBENHAM J. en SMITH G., Designing and implementing a successful merit pay program for teachers, *Phti delta kappan*, 1991, december, p. 320-325.
- GIESBERS J. en VANDER KROGT F., *Werken met modellen in organisaties : de modellen van Ernst Marx : ontwikkeling, onderzoek en gebruik*, Samson, Alphen a/d Rijn 1991, 234 p.
- GOOREN W.A.J., Kwetsbare en weerbare scholen en het welbevinden van de leraar, in : Scheerens J.A. en Verhoeven J.C. (ed.), *Schoolorganisatie, beleid en onderwijskwaliteit*, Swets en Zeitlinger, Amsterdam 1989.
- GOOREN W.A.J. en DIK J., *De Sergeant op School ?*, IVA, Tilburg 1989.

- GRIFFOEN J., *Supervisie van beginnende leraren*, Wolters-Noordhof, Groningen 1980, 246 p.
- HATTON N. e.a., School staffing and the quality of education : teacher stability and mobility, *Teaching and teacher education*, 1991, no 3, p. 279-293.
- HEENE J. en VERTOMMEN W., Meester, hij begint weer. De lerarenopleiding morgen in Vlaanderen, *Tijdschrift voor onderwijtrecht en onderwijssbeleid*, 1991, nr. 1, p. 1-7.
- HENDERICKX E., *Cursus bedrijfssociologie en personeelsbeleid*, RUCA, Antwerpen 1990, 355 p.
- HOPES C., *The schoolleader and schoolimprovement, case studies from ten OECD Countries*, Acco, Leuven / Amersfoort 1986, 423 p.
- HUYBERS - VAN DIJK A., Functioneringsgesprekken deel 1, *Speciaal onderwijs*, 1988, nr. 8, p. 210-217.
- HUYBERS - VAN DIJK A., Functioneringsgesprekken deel 2, *Speciaal onderwijs*, 1988, nr. 9, p. 242-248.
- KAMPEN-JORNA Y.M., Stress in het onderwijs, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Samson, Alphen a/d Rijn, augustus 1991, p. 5650-1 - 5650-29.
- KAMPHUIS, HAMERS en VAN POPPEL, Bedrijfsgezondheidszorg voor onderwijs-personeel in actie. Resultaten van een tweede experimenteerjaar, *Meso*, 1990, nr. 52, p. 16-21.
- KEIRSE M., Burnout bij leerkrachten. Omschrijving van het syndroom en bronnen van ontstaan. *Impuls*, 1990, nr. 2, p. 85-94.
- KLOK W., Zin en onzin van prognoses. Een pleidooi voor marktonderzoek, *Meso*, 1991, nr. 56, p. 24-31.
- KLUYTMANS F. (red.), *Human resource management : verzakelijking of vernieuwing?* Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer 1989, 119 p.
- KLUYTMANS F. en HANCKE C., *Personeelsmanagement*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer, Open Universiteit, Heerlen 1990, 423 p.
- KLUYTMANS F. en PAUWE, HRM-denkbelden : de balans opgemaakt. Een aanzet voor een onderzoeksagenda, *M & O*, 1991, juli-augustus, p. 279-303.
- KMETZ J.T. en WILLOWER D.J., Elementary school principals work behavior, in : Knip J. (ed.), *Organisatiestudies in het Onderwijs. Organisatorische Differentiatie en Integratie in het Onderwijs*, Educational Administration Quarterly, Utrecht 1981, p. 62-78.
- LAGERWEIJ N.A.J., Autonomie en kwaliteitsverbetering, in : Odink J.G., Akkermans P.W.C. en Van Wieringen A.M.L., *Onderwijsbeleid (contra-)productief?*, Nijmegen 1988, 102 p.
- LAGERWERF B., *Een leraar van klasse*, Swets en Zeitlinger, Amsterdam 1987, 127 p.
- LE METALS J., The recruitment and management of teachers in the European community. An overview, NFER, Slough 1990.

- LINTHORST M. en NOORDENBOS P., *Contractactiviteiten en personeelsbeleid. Strategische aspecten van personeelsbeleid in een ondernemende school* (organisatie), Samson, 1992.
- LOTENS W., Excursies in een Belgisch onderwijslandschap : deel 2. Kritische vragen bij de ARGO en het eenheidstype, *Onderwijskrant*, februari 1989, nr. 55, p. 2-13.
- MAHIEU P., *Mensen, macht en management. Een onderzoek in schoolorganisaties*, Acco, Leuven/Amersfoort 1989, 197 p.
- MAHIEU P., Marx' organisatie模ellen vanuit organisatiecultureel perspectief, in : Giesbers J. en Van der Krogt F., *Werken met modellen in organisaties. De modellen van Ernst marx : ontwikkeling, onderzoek en gebruik*, Samson, Alphen a/d Rijn 1990, p. 64-74.
- MAHIEU P., Schoolmanagement vanuit maatschappelijk perspectief, in : Mahieu e.a. (red.), *Schoolleiding en begeleiding*, Kluwer Editorial, Zaventem 1990, 18 p.
- MANTEN B., De besluitvormingsstructuur, in : *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, Samson, Alphen a/d Rijn 1985, p. 1630-1 - 1630-16.
- MARX E., *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*, Tjeenk Willink, Gronngen 1975, 331 p.
- MARX E., Meer autonomie in het onderwijs, *Meso*, september 1987, nr. 36, p. 2-7.
- Meer over management. Management en bestuur van onderwijsinstellingen*, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, s Gravenhage 1984.
- MENTINK D., *Onderwijsbeleid en onderwijsverrijking : een verkenning naar de haalbaarheid van een onderzoeksprogramma decentralisatie onderwijsbeleid*, Den Haag 1984, 168 p.
- MENTINK D., *Deugdelijk onderwijsbeleid : een verkenning naar juridisch-bestuurlijke problemen op het terrein van onderwijsbeleid*, Den Haag 1986, 192 p.
- MEYER R. en VAN GAGELDONK A., Praktijktheorieën van schoolleiders, *Meso*, 1991, nr. 54, p. 30-33.
- MINTZBERG H., *Structure in Fives : designing effective organization*, Prentice Hall, London 1983, 312 p.
- MITCHELL D.E. en PETERS M.J., A stronger profession through appropriate teacher incentives, *Educational leadership*, 1988, nr. 3, p. 74-78.
- MONARD G., Meer ruimte voor lokaal onderwijsbeleid, *Brandpunt*, 1990, p. 228-230.
- MORSHUIS J., Outplacement en loopbaanbegeleiding, *Meso*, 1990, nr. 49, p. 9-12.
- МУРЕНУ J. e.a., The administrative control of principals in effective school districts, *The journal of educational administration*, 1987, nr. 2, p. 161-192.
- Naar een hertuandering van de lerarenopleiding. Verslagbrochure studielag 7 december 1991*, Stichting Lodewijk De Raet, Brussel 1991, 92 p.
- NICAISE I., *School zoekt leerling. De weerslag van de ontgroening op het onderwijs in Vlaanderen*, HIVA, Leuven 1990, 23 p. (niet gepubliceerde nota).

- PELKMAN A. en VRIEZE G., *Meer over coördinatie en management in het voortgezet onderwijs*, ITS, Nijmegen 1987.
- PRICK L.G.M., SMD R. en VAN DER HORST B., Loopbaanbeleid bij toenemende autonomie, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Samson, Alphen a/d Rijn, september 1990, p. 1450-1 - 1450-84.
- PRICK L.G.M., Outplacement, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Samson, Alphen a/d Rijn, juni 1991, p. 3810-1 - 3810-14.
- PRICK L.G.M., *Het beroep van leraar, Satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*, Amsterdam 1983.
- POUW L. en VAN HEES TH., Een nieuwe directeur : voetangels en klemmen, *Meso*, 1990, nr. 48, p. 2-8.
- POWNEY J., Teacher appraisal : the case for a developmental approach, *Educational Research*, 1991, no 2, p. 83-92.
- QUISTHOUDT S., De inrichtende machten en hun samenstelling, in : *Forum*, maart 1990, nr. 5, p. 14.
- RAMOUL M. en VAN HOOTEGEM G., Human resource management : retoriek of realiteit ?, in : Kluysmans F. (red.), *Human resource management : verzakelijking of vernieuwing ?*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer 1989, p. 50-61.
- REBORE R.W., *Personnel administration in education, a management approach*, Prentice Hall inc., New Jersey 1987, 365 p.
- REITSMA L., Gezonde school verhoogt arbeidsvreugde en welbevinden, *KS II*, 1991, juni, p. 6-11.
- ROE R. en DANIELS M., *Personeelsbeoordeling, achtergrond en toepassing*, Van Gorcum, 1984.
- SCHAUFELI W., *Opgebrand. Achtergronden van werkdress bij contactuele beroepen : het burnout syndroom*, Donker, Rotterdam 1990, 224 p.
- SCHERRENS J., Onderzoek naar schoolorganisatorische effectiviteit en de continuïteitbenadering, in : Scheerens J.A. en Verhoeven J.C. (ed.), *Schoolorganisatie, beleid en onderwijskwaliteit*, Swets en Zeitlinger, Amsterdam 1989, p. 9-21.
- SCOTT W.R. en MEYER J.W., Environmental Linkages and Organisational Complexity : Public and Private Schools, in : James T. en Levin H.M. (ed.), *Comparing public and private schools*, Falmer Press, New York 1988, p. 128-160.
- SMIT F., Medezeggenschap in het onderwijs, *Meso*, nov. 1986, nr. 32, p. 4-8.
- SMIT F., e.a., *Het functioneren van de medezeggenschapsraden in het onderwijs*, ITS, Nijmegen 1987.
- SMIT D.M. en VAN BEEK W.J.F.M., Werving en selectie, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Samson, Alphen a/d Rijn, september 1990, p. 2200-1 - 2200-64.
- SMOLDERS C., Non-profitorganisaties : een bijzondere studie, *VUB-ULB Solway Business Review*, september 1991, p. 50-58.

- STAESSENS K., *De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing. Een empirisch onderzoek in VLO-scholen*, K.U. Leuven, Centrum voor onderwijsbeleid en -vernieuwing, Leuven 1990, 435 p.
- STOREY J. (ed.), *New perspectives on human resource management*, Routledge, London 1989, 204 p.
- SURKNEN J. en S. WIJEWICKREMA, *Projecties van bevolking en schoolpopulatie voor België en de regio's. 1980-2000*, CBGS, werkdocument nr. 46, Brussel 1987, 71 p.
- TANGHE J.P. en VANDEN HOUTE M., *De glazen school*, Acco, Leuven 1988, 169 p.
- TESSER P. en GIESBERS J.H.G.I., *Schoolorganisatie en curriculum*, Onderwijs Research Dagen, Nijmegen 1990, 356 p.
- Tewerkstellingsmogelijkheden ingevolge de leerlingenevolutie en de oppensienstelling in het (Nederlandstalig) onderwijs : 1988-2000 ; algemene benadering*, Ministerie van Onderwijs, secretariaat generaal, dienst begroting en programmatische, Brussel, april 1988, 38 p.
- THijs L., VAN DE VEN G. en VERMOERE H., *Profiel van het tweede jaar beroepsonderwijs. Leerkracht in B.S.O. Een zware job ? Onderzoek naar arbeidsatisfactie, school-werksfeer en onderwijsoriëntatie*, CSBO, Brussel 1990.
- TIELEMANS J., *Onderwijs in Vlaanderen*, Garant, Leuven 1991, 102 p.
- TILLEMA H., De waarde van nascholing, in : *Handboek schoolorganisatie en onderwijs-management*, Sanson, Alphen a/d Rijn, p. 4155-1 - 4155-12.
- TOMLINSON H. (ed.), *Performance-related pay in education*, Routledge, London en New York 1992, 176 p.
- VAN DE GRIFF W. en LAGERWEIJ N.A.J., *Hoe verbeteren we onderwijs ?*, De Lier, 1988, 211 p.
- VAN DEN BROEK L. en YZER L., Tien tips voor beoordelen, *Gids voor Personeels-management*, 1991, nr. 10, p. 27-30.
- VAN DEN BROEK L., *Functioneringsgesprekken en beoordelen*, Kluwer, 1991.
- VAN DER GRIFF, *Implementatie van vernieuwingen : de rol van de schoolleider*, Soest 1987, 304 p.
- VANDERHOEFEN J., *Navorming wettelijk geregeld in het Vlaamse onderwijs. Een stand van zaken*, *Onderwijskrant*, nr. 60, p. 27-30.
- VAN DER KROGT F.J., *De personeelsfunctie in scholen*, Mso, jan. 1989, p. 1-7.
- VAN DER KROGT F.J., *Schoolorganisaties en personeelsbeleid in soorten*, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Sanson, Alphen a/d Rijn, augustus 1988, p. 9400-1 - 9400-12.
- VAN DER KROGT F.J., *Schoolleiding en management*, Swets en Zeitlinger, Amsterdam 1986, 175 p.

- VAN DER PERRE, C., De schoolleider als interne begeleider, in : *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, Samson, Alphen a/d Rijn 1985, p. 4242-1-4242-24.
- VAN DER PLUYM J., *Loopplanbeleid. Een eerste inventarisatie van de literatuur weergegeven in de vorm van een concept basistekst*, IVA, Tilburg 1989.
- VAN DER WOLF A.H., Omgaan met niet-optimaal functionerende medewerkers, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Samson, Alphen a/d Rijn 1991, p. 3700-1-3700-19.
- VAN DIJCK J., Vernieuwing van personeelsmanagement, *Bedrijfskunde*, 1987, nr. 2, p. 103-112.
- VAN DONGEN D., *Projectplan, instrumenten voor scholen bij het formatiebudgetsysteem*, IVA, Tilburg 1990.
- VAN ENGELLEN L., Professionalisering van het personeelswerk in het onderwijs, *Director*, 1991, nr. 266, p. 30-34.
- VAN ESCH W., *Schoolbesturen en Vrijheid van Onderwijs*, ITS, Nijmegen 1988.
- VAN ESCH W., Bestuurlijke en organisatorische factoren van invloed op de benutting van beleidsruimte door bijzondere schoolbesturen, in : Scheerens J.A. en Verhoeven J.C. (ed.), *Schoolorganisatie, beleid en onderwijskwaliteit*, Swets en Zeitlinger, Amsterdam 1989, p. 151-163.
- VAN EWIJK G., Personele ontwikkeling, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Samson, Alphen a/d Rijn, april 1990, p. 3300-1 - 3300-20.
- VAN GINKEL A.J.H., *Demotivatie bij leraren*, Swets en Zeitlinger, Amsterdam 1987.
- VAN HEES Th.H.F., Personeelsbeleid in de school, in : *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, Samson, Alphen a/d Rijn 1987, p. 4154-1 - 4154-19.
- VAN HOEWIJK R., Middenmanagement in varianten, *Meso*, 1991, nr. 54, p. 24-29.
- VAN HOOKEWEGHE B. en DE WILDE C., *Leerkracht : een luxe job ? Tijdsbesteding van leerkrachten in het secundair onderwijs*, HIVA, Leuven 1991.
- VAN HOOKEWEGHE B., *Leerkracht : een luxe job ? Jobevaluatie bij leerkrachten secundair onderwijs*, HIVA, Leuven 1991.
- VAN HOOKEWEGHE B., Malaise in het onderwijs, *Nieuwsbrief Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming*, 1991, nr. 3, p. 4-6.
- VAN KEMENADE J.A., e.a., *Onderwijs, bestel en beleid 1. Onderwijs in hoofdlijnen*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1986, 525 p.
- VAN MARKESTEIJN A.B.J., Nascholing, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Samson, Alphen a/d Rijn, augustus 1991, p. 3850-1 - 3850-17.
- VAN NOORT A., Autonomievergroting en de taakverdeling tussen het bevoegd gezag en de schoolleiding, *NTOR*, maart 1991, p. 4-28.

- VAN SEETERS M. en VAN DONGEN D., Ruimte voor personeelsbeleid ? Een model om het personeelsbeleid in scholen, *Meso*, 1990, nr. 48, p. 14-19.
- VAN 't HULLENAAR R.H.J. e.a., *Regelgeving in het onderwijs*, Stichting GITP, Nijmegen 1986.
- VAN TULDER M. en VEENMAN S., Characteristics of effective in-service programmes and activities : results of a dutch survey. *Educational studies*, 1991, no 1, p. 25-48.
- VAN VUCHT C., Outplacement, *School en Wet*, 1991, nr. 9, p. 139-142.
- VAN WIERINGEN A.M.L., *Bestuur en management van onderwijsinstellingen*, Groningen 1989.
- VERHAEGEN E., Opgebrand of uitgeblust ? *Klasse*, febr. 1990, nr. 2.
- VLOEBERGHIS D., *Human resource management : visie, strategieën en toepassingen*, Acco, Leuven 1989, 260 p.
- VLOEBERGHIS D. en LANGE H., Human resource management : weging en beweging, *Economisch en sociaal tijdschrift*, 1992, nr. 1, p. 95-112.
- WADE R.U., What makes a difference in service teacher education : a meta analysis of research, *Educational leadership*, 1985, p. 48-54.
- WATERLANDER J., Personeelszorg, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Samson, Alphen a/d Rijn, september 1990, p. 5300-1 - 5300-47.
- WATERLANDER J., Ziekteverzuim in de school, in : *Handboek personeelsbeleid in de school*, Samson, Alphen a/d Rijn, september 1990, p. 5600-1 - 5600-79.
- WIELEMANS W. (ed.), *Vernieuwingen in het secundair onderwijs : een Europese situering*, Acco, Leuven 1986, 152 p.
- WIELEMANS W., Centraal onderwijsbeleid en beleidsruimte voor een lokale school, *Impuls*, 1983, nr. 2, p. 55-72.
- WIELEMANS W., *Struktuur en organisatie van het edukatief bestel*, Acco, Leuven 1987, 297 p.
- WIELEMANS W., De school als benauwend voorgeborgte van het bedrijfsleven, *Intermediair*, 8 januari 1990, p. 119-122.

EERDER VERSCHENEN HIVA-PUBLIKATIES

DE WILDE C. & VAN HOOREWEGHE B, *Onze juf werkt ook na schooltijd ! Tijdsbesteding van leerkrachten in het basisonderwijs*, HIVA, Leuven, 1991, 66 p.
(publicatienr. 264, prijs 185 fr.)

CRAS A. & VAN HOOREWEGHE B, *Willen de juf en de meester weg uit het onderwijs ? Jobevaluatie bij leerkrachten basisonderwijs*, HIVA, Leuven, 1991, 139 p.
(publicatienr. 265, prijs 315 fr.)

VAN HOOREWEGHE B. & DE WILDE C, *Leerkracht : een luxe job ? Tijdsbesteding van leerkrachten in het secundair onderwijs*, HIVA, Leuven 1991, 76 p.
(publicatienr. 266, prijs 200 fr.)

VAN HOOREWEGHE B, *Leerkracht : een luxe job ? Jobevaluatie bij leerkrachten secundair onderwijs*, HIVA, Leuven 1991, 199 p. (publicatienr. 267, prijs 425 fr.)

Te bestellen bij :

HIVA - Dienst Publicaties

E. Van Evenstraat 2e, B-3000 Leuven

Tel. 016/28 33 28 Fax 016/28 33 44

